

UNA AVENTURA POR SAN ANDRÉS: SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA  
COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-DESCRIPTIVOS, ENUNCIADOS  
MATEMÁTICOS, EN EL GRADO 5° DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA  
SAGRADA FAMILIA Y TÉCNICO INDUSTRIAL.

Kelly Johanna Tovar Mares

Leidy Carolina Valencia Lasso

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

UNA AVENTURA POR SAN ANDRÉS: SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA  
COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-DESCRIPTIVOS, ENUNCIADOS  
MATEMÁTICOS, EN EL GRADO 5° DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA  
SAGRADA FAMILIA Y TÉCNICO INDUSTRIAL.

Kelly Johanna Tovar Mares

Leidy Carolina Valencia Lasso

Dirigido por:

Mg. Tatiana Salazar Marín

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

Nota de aceptación

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

San Andrés Islas, 2018

## **Dedicatoria**

*A mi familia, en especial a mi madre que siempre está ahí cuando la necesito, quien me ha enseñado a luchar por las cosas que me propongo, porque no hay obstáculos que sean más grandes que las ganas de salir adelante de la mano de Dios. A mi hijo, por su paciencia, por cada día que lo he dejado solo, por ser la razón de mi vivir. Gracias a todas y cada una de las personas que me apoyaron, colocando su grano de arena para hacer que este proyecto se hiciera realidad.*

*Kelly*

*A mis padres, mis primeros maestros y mi hijo.*

*Leidy*

## Tabla de Contenido

<b>1. Presentación</b> .....	15
<b>2. Marco Teórico</b> .....	29
2.1 El Lenguaje .....	¡Error! Marcador no definido.
2.2 Lenguaje escrito .....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1 La escritura .....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2 La lectura .....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.3 Concepciones de lectura .....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.4 Modelos comprensión lectora .....	¡Error! Marcador no definido.
2.3 Enfoque comunicativo .....	42
2.4 Textos expositivos-descriptivos .....	¡Error! Marcador no definido.
2.5 Secuencia didáctica .....	¡Error! Marcador no definido.
2.6 Practicas reflexivas .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>3. Metodología</b> .....	53
3.1 Tipo de Investigación .....	54
3.2 Diseño de la Investigación .....	55
3.3 Población .....	55
3.4 Muestra .....	55
3.5 Hipótesis .....	56
3.5.1 Hipótesis de trabajo .....	56
3.5.2 Hipótesis Nula .....	57
3.6 Definición de las Variables .....	57
3.6.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica .....	57

3.6.2 Variable dependiente: comprensión lectora de textos expositivos descriptivos. ....	60
3.7 Unidad de análisis y Unidad de Trabajo: .....	64
3.8 Técnicas e instrumentos .....	65
3.8 Procedimiento.....	68
<b>4. Análisis de la Información .....</b>	<b>68</b>
4.1 Análisis Cuantitativo: Comprensión de textos expositivos.....	69
4.1.1 Prueba de Hipótesis .....	70
4.1.2 Análisis de las Dimensiones.....	76
4.1.2.1 Situación de comunicación.....	79
4.1.2.2 Superestructura.....	83
4.1.2.3. Lingüística Textual.....	88
4.2 Análisis cualitativo .....	92
4.2.1 Docente 1.....	92
4.2.1.1 Fase de planeación o preparación.....	92
4.2.1.2 Fase de desarrollo.....	95
4.2.1.3 Fase final .....	96
4.2.2 Docente 2.....	98
4.2.2.1 Fase de planeación o de preparación.....	98
4.2.2.2 Fase de desarrollo.....	101
4.2.2.3 Fase final .....	103
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>106</b>
<b>6. Recomendaciones.....</b>	<b>111</b>
<b>7. Bibliografía .....</b>	<b>114</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>120</b>

Consentimiento Informado.....120

Texto Pre-test .....122

Cuestionario Pre-test .....125

Texto Pos-test.....132

Secuencia Didáctica .....135

Cuestionario Pos-test.....165

## **Tabla de Contenido de Tablas**

Tabla 1 Muestra del Grado Quinto.....	56
Tabla 2 Muestra del Grado Quinto.....	56
Tabla 3 Operacionalización de la variable independiente .....	58
Tabla 4 Operacionalización de la Variable dependiente: Comprensión Lectora. ....	60
Tabla 5 Categorías del Diario de Campo .....	67
Tabla 6 Medidas de tendencia central grupos 1 y 2. ....	70



## **Tabla de Contenido de Graficas**

Grafica 1 Comparativo global de los resultados Pre-test y Pos-test – Grupo 1.....	71
Grafica 2 Comparativo global de los resultados Pre-test y Post- test - Grupo 2 .....	71
Grafica 3 Comparativo global por niveles de desempeño- G1 .....	74
Grafica 4 Comparativo global por niveles de desempeño- G2 .....	74
Grafica 5 Comparativo global de las dimensiones -G2 .....	77
Grafica 6 Comparativo global de las dimensiones –G1.....	77
Grafica 7 Dimensión 1: Situación de Comunicación. G2 .....	80
Grafica 8 Dimensión 1: Situación de Comunicación. G1 .....	80
Grafica 9 Dimensión 2: Superestructura. G1 .....	84
Grafica 10 Dimensión 2: Superestructura. G2 .....	84
Grafica 11 Dimensión 3: Lingüística Textual. G1 .....	88
Grafica 12 Dimensión 3: Lingüística Textual. G2 .....	88

## **Tabla de Contenido de Figuras**

Figura 1 Etapas del Proyecto .....	68
------------------------------------	----

## Resumen

La presente investigación “Una aventura por San Andrés: Secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos-descriptivos, enunciados matemáticos” hace parte del macroproyecto en la línea de lenguaje de la Universidad Tecnológica de Pereira extensión San Andrés Isla. Tuvo como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de enunciados matemáticos (situaciones problema), de los estudiantes de 5° de primaria de las instituciones educativas Técnico Industrial y la Sagrada Familia de la isla de San Andrés, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza por parte de la docentes, para ello se optó por un estudio cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental intra-grupo de tipo Pre-test Pos-test.

La propuesta se desarrolló con un enfoque comunicativo, con dos grupos, el grupo 1 (G1) correspondiente a 42 estudiantes de la Institución Educativa de la Sagrada Familia y el grupo 2 (G2) conformado por 22 estudiantes de la Institución Técnico Industrial, los cuales fueron evaluados antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, a través de un cuestionario de 24 preguntas, validado a través de prueba de expertos y pilotaje, y en el que se abordaban las dimensiones: *situación de comunicación, teniendo en cuenta la propuesta de Jolibert (1997) superestructura (Van Dijk, 1977) y lingüística textual (Jolibert, 2002)* y sus respectivos indicadores. Además, se complementó con un análisis cualitativo de las prácticas, para lo cual se tuvo en cuenta el registro realizado durante la implementación de la propuesta, por parte de cada una de las docentes, en su diario de campo, a la luz de las categorías: *descripción, autoevaluación, percepción, adaptación, asertividad, continuidad y autopercepción*.

El análisis y comparación estadística de los resultados que se llevó a cabo mediante la estadística descriptiva, permitió dar validez a la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula, por tanto, los resultados evidencian diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes, en la comprensión de textos expositivos enunciados matemáticos. Así mismo el análisis de los resultados permitió establecer la relación que se puede tener entre dos áreas como lenguaje y matemáticas.

En cuanto al análisis de las prácticas, los registros del diario de campo a la luz de las categorías, permitieron identificar las transformaciones de las concepciones y prácticas de enseñanza del lenguaje.

**Palabras Claves:** comprensión textual, enfoque comunicativo, género expositivo: enunciados matemáticos.

## **Abstract**

This investigation "Many problems to be solved in San Andrés Island: didactic sequence for the compression of descriptive-expository texts, mathematical statements" had as objective to determine the incidence of a didactic sequence, of communicative approach, in the reading comprehension of sentences mathematics (problem situations), of the 5th grade students of the Industrial Technical Educational Institutions and the Sagrada Familia from San Andrés island , about this study, we have chosen a quantitative study, with a quasi-experimental intra-group design. Pre-test type Pos-test.

The proposal was developed with two groups, group 1 (G1) corresponding to 42 students from Sagrada Familia Educational institution and group 2 (G2) 22 students of the Industrial Technical Institution, which were evaluated before and after the implementation of the didactic sequence, through a questionnaire of 24 questions, validated by experts and a pilot test, and the dimensions broach: communication situation, taking into account the proposal of Jolibert (1997) superstructure ( Van Dijk, 1977) and textual linguistics (Jolibert, 2002) and their respective indicators. It was also complemented with a qualitative analysis of the practices, for which the record made during the implementation of the proposal, by each of the teachers, was taken into account in their field diary, and the categories: description, self-evaluation, perception, adaptation, assertiveness, continuity and self-perception.

The analysis and statistical comparison of the results that were carried out through descriptive statistics, allowed to validate the working hypothesis and reject the null hypothesis, therefore the results show significant differences in the performance of the students, in the understanding of expository texts mathematical statements. Likewise, the analysis of the results allowed to establish the relationship that can be had between two areas such as language and mathematics.

The analysis of the practices, the records of the field diary in light of the categories, allowed to identify the transformations of the language conceptions and teaching practices.

**Key words:** textual comprehension, communicative approach, expository genre: mathematical statements

## **1. Presentación**

El presente proyecto de investigación surge en el marco de la Línea en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, bajo el programa de Becas para la Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional en el año 2016, en la Isla de San Andrés.

Esta propuesta se realiza con el propósito de incidir de manera significativa en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos expositivos-descriptivos, específicamente enunciados de problemas matemáticos de los estudiantes de 5º grado de educación básica primaria de dos instituciones educativas oficiales de la isla, así como en la transformación de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación del proyecto.

Cabe aclarar que la investigación fue planteada conjuntamente entre tres estudiantes de la Maestría, por tal razón, el apartado del problema, el marco teórico y el marco metodológico serán los mismos en dos trabajos de investigación, pero los análisis darán cuenta de las especificidades de las instituciones y los grupos; específicamente en este documento se presenta lo realizado con los estudiantes de las Instituciones Educativas de la Sagrada Familia y Técnico Industrial y en el otro proyecto de investigación liderado por Dulayne Rodríguez se presentarán los resultados obtenidos con los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Departamental Natania.

El documento está estructurado de la siguiente manera, en el primer apartado se realiza la presentación del proyecto, se formula el problema, las preguntas de investigación y los objetivos de investigación; en el segundo apartado se plantean los referentes teóricos en los

que se sustenta el trabajo de investigación, dando cuenta de las concepciones del lenguaje, los modelos que han determinado sus procesos de enseñanza, el tipo de texto, el enfoque, las secuencias y el trabajo a través de las mismas, así como las prácticas reflexivas y su importancia en el quehacer docente; en el tercer apartado se presenta el marco metodológico, es decir, tipo de investigación, diseño, población y muestra, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos, así mismo se abordan la unidad de análisis, la unidad de trabajo, y las categorías para el análisis de la práctica docente, como elementos que constituyen el enfoque cualitativo con el cual se complementará el análisis y la presentación de resultados, para finalmente presentar el procedimiento; en el cuarto apartado se realiza el análisis de los resultados, respecto a los procesos de comprensión lectora de los estudiantes y las reflexiones realizadas por las docentes sobre las prácticas pedagógicas, seguido esto, de la presentación de las conclusiones y recomendaciones.

A continuación se aborda el planteamiento del problema en torno al cual surge la presente investigación.

El lenguaje es un instrumento primordial en la vida del ser humano, ya que le permite comunicarse con el medio que lo rodea, intercambiar conocimientos, ideas, costumbres y conocer la riqueza cultural de los pueblos. En este sentido, el lenguaje corresponde a una práctica social presente en la vida cotidiana desde el momento en que se nace, porque desde los primeros meses el niño empieza a desarrollar diferentes formas de expresión como el llanto, los gestos, el balbuceo y las risas, para establecer contacto con el mundo, posteriormente constituye relaciones, intercambia ideas, busca información en el medio, comunica las representaciones que va construyendo de los distintos fenómenos, situaciones, objetos y da cuenta de sus emociones, además accede a la pregunta como un medio para satisfacer sus necesidades.



Desde esta perspectiva, si el ser humano no contara con algún sistema de lenguaje, sea este verbal, escrito, o el uso de las señas, no podría comunicarse, negociar y crear proyectos individuales y comunes (Vygotsky, 1995). En este sentido, el lenguaje cumple dos funciones fundamentales, una representacional y cognitiva y una comunicativa, la primera da cuenta de las posibilidades de representar, configurar, crear y pensar el mundo, y la segunda facilita la expresión externa de las múltiples representaciones internas que se realizan sobre un pensamiento, lo que quiere decir que el lenguaje demanda propósitos personales, y con ello creencias y experiencias, pero además propósitos colectivos, pues es a partir de estos, que se pueden construir las propias perspectivas del mundo, en la interacción con otros.

En esta misma línea, Amaya (2006) plantea que el “lenguaje incluye todas las formas intelectivas del ser humano, todas las formas que utiliza para establecer relaciones con los demás y con el mundo” (p.36). Por lo que el lenguaje es una práctica social, como lo plantea Van Dijk (citado por Amaya 2006), “el lenguaje es de naturaleza social... sin la sociedad no habría lenguaje, y sin lenguaje no existiría sociedad; éste es su elemento de cohesión, el lazo invisible que une todos los elementos de la estructura social” (p.38).

De acuerdo con lo anterior, es evidente la importancia del lenguaje como instrumento para el desarrollo de la humanidad, en tanto trasciende a diferentes ámbitos de la vida, posibilitando el escalonamiento cognitivo, el desarrollo de la personalidad y manifestación de la misma, la expresión de ideas, emociones, sentimientos, el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de significados en diferentes contextos.

En relación con lo expuesto, Pérez y Roa (2010) afirman que:

(...)El lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un

papel crucial en diversas esferas de las personas, en la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina siempre, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadanos en la toma de decisiones que afectan su destino. (p.7)

Ahora bien, específicamente el lenguaje escrito, esto es, la lectura y la escritura, como procesos que se fortalecen en la escuela, permiten el acercamiento a diferentes áreas y el desarrollo del pensamiento, además son procesos sociales, que el ser humano emplea a lo largo de su paso por la vida, para resolver diferentes problemas e intereses; además cada uno desde sus características y complejidades, exige el desarrollo de una serie de competencias, relacionadas con el campo del lenguaje en el marco de una gran competencia significativa como se plantea en los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998), entre las cuales se encuentran una *competencia gramatical*, *competencia textual*, *competencia semántica*, *competencia pragmática*, *competencia enciclopédica*, *competencia literaria* y una *competencia poética*, que serán ampliadas en el siguiente capítulo .

Desde esta perspectiva, no se redacta como se habla, en la escritura, es necesario establecer la intención lógica y planear dicho proceso respecto a un determinado lector, pues se entiende que este último debe poner en práctica sus conocimientos, los cuales le permitirán analizar e interpretar lo que lee y de esta manera construir significado.

Así pues, la lectura y la escritura deben ser entendidas como procesos complejos, que adquieren sentido según el contexto. Por lo anterior, desde los primeros años debería promoverse una cultura lectora y escritora, que les permita a los individuos ser conscientes de la importancia de dichos procesos en la vida social.

Según Spinner (citado por Hernández 2014), la lectura es importante porque además de informar fomenta hábitos de reflexión, permite el intercambio de información, el análisis, la concentración, implica esfuerzos y creación. De acuerdo con el autor “se considera que una

persona que lee está preparada para afrontar las exigencias sociales y aprender de forma autónoma para toda la vida” (p.13).

En este sentido, la escuela como escenario que posibilita desde los primeros años la construcción de saberes con otros, en un contexto donde existen diversidad de intereses, necesidades y situaciones de comunicación, debe promover el desarrollo de competencias comunicativas que le permitan al individuo acceder a la información, adquirir nuevos conocimientos, compartir sus construcciones individuales y sobre todo hacer uso del lenguaje en manifestaciones reales de comunicación.

De igual manera, en dicho escenario debe promoverse la concepción del lenguaje como proceso transversal a todas las áreas y procesos educativos, ya que podría permitir la construcción conjunta de otros saberes o disciplinas, u obstaculizar los procesos de comprensión, por ejemplo en el caso del área de las matemáticas, es fundamental la comprensión de enunciados matemáticos para el desarrollo de ejercicios y la resolución de problemas. Como lo afirman diversas investigaciones (Marín y Aguirre, 2010; Nieto y Carrillo, 2013) algunos docentes de distintas áreas atribuyen las falencias para el aprendizaje de los contenidos escolares, a las dificultades de comprensión lectora, aspecto que deja en evidencia la transversalidad del lenguaje.

Según Vygotsky (citado en Chaves 2001) “el lenguaje es esencial para el desarrollo cognoscitivo del niño y la escuela se constituye en un espacio para potenciarlo (p 4)”. Para ello, es necesario que en la escuela el lenguaje sea entendido desde su función social, y de esta manera, se generen situaciones reales de comunicación que le permitan al estudiante comprender mejor lo que lee y escribe en todas las disciplinas, realizar sus propias reflexiones, siendo coherente con el contexto, sus necesidades e intereses.

No obstante, y pese a reconocer su importancia, en la actualidad aún persiste la enseñanza del lenguaje y las matemáticas desde enfoques tradicionales, como lo plantean distintas investigaciones (Londoño y Rendón, 2017; Salazar y Sierra 2017). Bajo este tipo de prácticas los estudiantes aprenden de manera memorística, repitiendo todo al pie de la letra. El estudiante más destacado e inteligente es el que mejor repite lo que el docente enseña, y de no ser así, se aplica la “disciplina” y el castigo, basado muchas veces en la repetición, la realización de planas y de ejercicios que resultan ajenos a los intereses, aprendizajes y necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, no se tienen en cuenta los saberes previos ni el contexto; la última palabra casi siempre la tiene el docente, quien imposibilita que el alumno juegue un papel eficaz en su proceso de aprendizaje.

Según Sánchez (2014):

Una de las prácticas de lectura más arraigada y frecuente en la escuela consiste en pedir a los estudiantes que lean ciertos textos y que luego respondan las preguntas formuladas por el docente o por el texto escolar. Se cree ingenuamente que demandar la comprensión de un texto equivale a enseñar a leer. (p.15)

Lo anterior, resalta además el acercamiento a los textos a través de preguntas literales, que no conducen a la realización de inferencias, relación entre textos y crítica de los mismos.

Ahora bien, estas prácticas tradicionales han sido comunes en distintas áreas del saber cómo se ha mencionado, así en lo que respecta al área de matemáticas, se puede evidenciar una enseñanza descontextualizada, que no tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes, ya que las situaciones problemas se asumen como ejercicios mecánicos y repetitivos y lo primordial en el aula es que el estudiante resuelva algoritmos. Por lo anterior, cuando el estudiante se acerca a situaciones problemas, se le dificulta relacionar

los conocimientos que posee con la información nueva que se le presenta y por ende, no logra resolverlas.

Al respecto Mejía y Flórez (2012) afirman que las prácticas de enseñanza tradicionales han incidido en el desarrollo de competencias y el desempeño de los estudiantes, lo cual se evidencia en los resultados obtenidos en pruebas censales nacionales e internacionales.

Lo anterior, podría estar relacionado con las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de comprender un texto, como lo afirman Pozo (1994) y Martínez (citada en Quintero y Salazar, 2016), al ser el lenguaje un área transversal, al proceso de aprendizaje, el desempeño de los estudiante en las diferentes áreas podría verse afectado si tienen dificultades en la comprensión lectora.

De acuerdo con lo anterior, Martínez (citada por Quintero y Salazar, 2016) explica las dificultades que presentan los estudiantes colombianos al abordar un texto, las comunes desde su perspectiva son:

- No penetrar en el texto, debido a una pérdida de los referentes. Este asunto indica una lectura localizada en las formas del lenguaje, más no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica del texto, para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor.
- No identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha puesto en relación a través de una estructura retórica determinada.
- No comprender los contextos situacionales, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con

el lector: convencer, informar, persuadir, y seducir, para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión.

- No identificar las diversas voces que se construyen a través del texto.

En contrastación con lo anterior, para Pozo (1994) en el abordaje de las matemáticas:

La comprensión del problema requiere la construcción activa por parte del alumno de modelos que le permitan integrar la nueva información. Esta activación de conocimientos previos se requiere, por ejemplo, cuando se pide al alumno de Primaria la “identificación de problemas de la vida cotidiana en los que intervienen una o varias de las cuatro operaciones, distinguiendo la posible pertinencia y aplicación de cada una de ellas”, o a un alumno de Secundaria la “identificación de problemas numéricos diferenciando los elementos conocidos de los que se pretende conocer y los relevantes de los irrelevantes en matemáticas”. (p.13)

Sin embargo, una dificultad común de los estudiantes, consiste en la incapacidad para establecer relación entre la información que se le presenta y por ende para establecer el sentido de lo que lee. Esto podría deberse a las prácticas tradicionales de enseñanza de las matemáticas en las que se limita la construcción activa de conocimientos por parte de los estudiantes, y no se tiene en cuenta sus saberes previos.

Como lo afirman Aguayo, Ramírez y Sarmiento (2013), la comprensión de problemas matemáticos

Se ve afectado cuando el estudiante no puede identificar ni comprender los elementos necesarios para traducir a un pensamiento lógico-matemático, lo cual le permite plantear un proceso y desarrollarlo para llegar a un resultado, por lo general numérico (p.6).

Por ende la comprensión es un proceso fundamental en el área de matemáticas puesto que le permite al estudiante comprender la tarea a resolver así como diseñar estrategias para resolverlo.

En esta línea, Durán y Bolaño (2013, p.42) afirman que pese a que los estudiantes decodifican el enunciado de un problema, no identifican la idea principal del texto lo que les dificulta analizar, sintetizar y anticipar, procesos requeridos para la resolución de problemas. Esto podría deberse a que la comprensión de textos expositivos como lo plantean Vega, Bañales, Reina y Pérez (2014), “representa una problemática para los estudiantes de educación básica primaria, debido principalmente a la escasa formación en el uso de estrategias” (p.1047).

Ahora bien, frente a las dificultades señaladas anteriormente, han sido diversos los esfuerzos desarrollados por países como Argentina, México, Chile, España, entre otros, en los que se han ejecutado propuestas cuyo propósito central es el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del lenguaje. Como lo afirma Castillo (2004) en Argentina, en los últimos años se han aplicado "cuestionarios auto-administrados" a los directivos, docentes y estudiantes, con el objetivo de describir algunas recurrencias o características comunes que contribuyan a identificar y explicar algunas variables institucionales y socioculturales que inciden en el desempeño académico. En México se desarrolla el “Aprovechamiento escolar”, programa en el que los docentes participan en una evaluación anual de desempeño, que incluye las actividades diarias en el aula. En Chile también se han implementado programas como es el caso de la estrategia, Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), cuyo propósito es lograr el fortalecimiento de la calidad de la educación. Al igual que en el contexto europeo, en el que países como España se realiza frecuentemente un diagnóstico general del sistema educativo.

Particularmente, el gobierno Colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional (2014) ha propuesto el Plan Nacional de Lectura, “Leer es mi cuento”, con el propósito de

generar una transformación en la enseñanza del lenguaje, y de esta manera obtener mejores resultados en los procesos de aprendizaje. Así mismo, con el Programa Todos Aprender (PTA), se pretende mejorar las competencias matemáticas y de lenguaje, además mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes, a través de la implementación de cuadernillos que tienen como base situaciones que deben ser resueltas por los estudiantes a partir de la comprensión de diferentes tipos de textos, con el propósito de mejorar la calidad de la educación nacional.

Pese a la importancia de estas propuestas, la escuela sigue anclada a procesos de enseñanza tradicional como se planteó anteriormente, lo que podría estar incidiendo en los desempeños de los estudiantes, debido a que siguen presentando dificultades para la comprensión de diversos contenidos académicos, así lo demuestran las pruebas censales nacionales e internacionales Saber (2017) y PISA (2015).

Al respecto, Gil (2016), señala que en las pruebas PISA, entre 2012 y 2015, Colombia aumentó en 14 puntos, sus resultados en cada una de las áreas evaluadas, así:

**En Lectura:** El país logró un incremento de 22 puntos, al pasar de 403 en 2012 a 425 puntos en 2015. Con este resultado Colombia subió cuatro posiciones en el ranking general de lectura, superando a países de la región como Brasil, Perú y México, demostrando que los estudiantes lograron avances en su desempeño académico. **En Ciencias:** Colombia aumentó 17 puntos, al pasar de 399 en 2012 a 416 en 2015. El país subió tres puestos en comparación con la prueba anterior, quedando por encima de Perú y Brasil, e igualando a México. **En Matemáticas:** El país aumentó 14 puntos, al pasar de 376 en 2012 a 390 puntos en 2015. Con este resultado el país ascendió una posición, superando a Perú y a Brasil.



Sin embargo, los estudiantes del país siguen estando en un nivel medio de desempeño, en dichas áreas. En el caso particular de las instituciones educativas de la Sagrada Familia y Técnico Industrial, en la cual se implementa ésta investigación, los estudiantes presentan dificultades en comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas Saber (2017).

Así, en los resultados de la prueba saber 5° (2017), según el informe por colegio *Siempre Día e*, se clasifica el desempeño de los estudiantes a nivel general (Colombia) en cuatro niveles: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado, para los cuales se establece un porcentaje de estudiantes que no responden correctamente las preguntas relacionadas con el aprendizaje: insuficiente 70%, mínimo entre el 40% y 69%, satisfactorio entre el 20% y 39% y avanzado entre 19% o menos.

En el área de lenguaje se puede evidenciar según las pruebas Saber (2017) que en comprensión lectora la mayoría de los estudiantes se encuentran entre los niveles básicos y bajos, esto posiblemente debido a prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje en las que se aborda la lectura a partir de preguntas literales y no inferenciales, la lectura y la escritura se conciben como un producto para la clase, se lee solo en las clases de lenguajes, entre otras, las cuales dificultan en el estudiante la construcción de significados y el desarrollo de pensamiento crítico, elementos básicos en los procesos de comprensión.

En los procesos de resolución de problemas la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo según las pruebas Saber (2017), posiblemente y en gran medida debido a que en las aulas de clase se plantean pocos enunciados de problemas matemáticos reales, y por el contrario se trabaja por ejercicios algorítmicos sin tener en cuenta la realidad de los estudiantes, sus necesidades e intereses.

En lo que respecta a la Institución Técnico Industrial, el índice sintético de calidad es de 4,27 puntos, y el de la institución de la Sagrada Familia de 5,59 puntos, lo que evidencia que ambas instituciones se encuentran por debajo del promedio nacional de 5,65 puntos.

Según estos referentes generales, los estudiantes de la I.E de la Sagrada Familia, un 7% de los estudiantes está en un nivel insuficiente en el área de lenguaje, el 44% en nivel mínimo, el 33% en nivel satisfactorio y un 16% en nivel avanzado, en lo que respecta al área de Matemáticas, el 44% se ubica en un nivel insuficiente, el 37% en nivel mínimo, el 12% en nivel satisfactorio y un 8% en nivel avanzado.

Finalmente los estudiantes del Institución Técnico Industrial en el área de Lenguaje, se encuentran: el 25% está en un nivel Insuficiente, 67% en un nivel Mínimo, 4 % en nivel satisfactorio y por último, un 4 % se encuentra en el nivel avanzado, en lo que respecta al área de Matemáticas, la institución presenta mayores dificultades, el 88% se encuentra en un nivel Insuficiente, el 8% en un nivel mínimo, el 4% en un nivel satisfactorio y un 0% en un nivel avanzado.

Debido a los resultados obtenidos en las pruebas mencionadas anteriormente es posible afirmar que los estudiantes, presentan bajos niveles de desempeño en la competencia lectora, al respecto Calderón y Quijano (2010) afirman que:

(...) no hay capacidad de leer entre líneas, el léxico de los lectores es muy reducido, las normas gramaticales no se comprenden y el texto en su contenido y macroestructura no contribuye para que en ellos se produzcan procesos mentales mayores que faciliten la cognición y, menos aún, la metacognición. (p.357)

Por lo anterior, surge la presente propuesta de investigación, en la que se diseña una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la cual, el estudiante sea el protagonista

de su aprendizaje, con el acompañamiento del docente de manera que se dé un procesos de enseñanza y aprendizaje, la comunicación entre estudiantes, y entre estos con los docentes.

Como lo afirman diversas investigaciones (Arango y Marín, 2016; Nieto y Carrillo, 2013; Tabares, 2017; Salazar y Sierra 2017; Valencia y Rincón 2016), la implementación de secuencias didácticas, incide de manera positiva en la comprensión y producción de textos, por lo que los investigadores recomiendan continuar el desarrollo de propuestas en las cuales puedan verse transformados los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

Además, algunas de estas propuestas de investigación resaltan las potencialidades de este tipo de procesos, en el marco del enfoque comunicativo, ya que se aborda la enseñanza del lenguaje en situaciones reales de comunicación, con intenciones diversas, destinatarios reales y a partir de la idea de leer y escribir textos auténticos.

Para Hymes (1972), el enfoque comunicativo se refiere al uso del lenguaje en actos comunicativos concretos, particulares y sociales, esta conceptualización surge de su propuesta inicial basada en que todo individuo debe desarrollar una serie de competencias comunicativas, que le faciliten su participación real y significativa en distintos contextos, pero ello requiere de la planeación intencional de las prácticas de enseñanza.

Respecto a lo anterior, surgen los siguientes interrogantes ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de enunciados matemáticos (situaciones problemas) de los estudiantes de los grados 5° de educación básica primaria de las Instituciones Educativas de la Sagrada Familia y Técnico Industrial de la isla de San Andrés? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo?.

Para dar respuesta a dicha pregunta se plantea como objetivo general: determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de enunciados matemáticos (situaciones problema), de los estudiantes de 5° de primaria de las Instituciones Educativas de la Sagrada Familia y Técnico Industrial de la isla de San Andrés y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación. Para ello, como objetivos específicos, se propone: a) evaluar la comprensión de enunciados matemáticos (situaciones problema) de los estudiantes antes de la implementación de la secuencia didáctica; b) diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de enunciados matemáticos (situaciones problema); c) implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de enunciados matemáticos (situaciones problema) y reflexionar sobre las prácticas educativas; d) evaluar la comprensión de enunciados matemáticos (situaciones problema) de los estudiantes después de la implementación de la secuencia didáctica y e) contrastar los resultados de la evaluación inicial y final.

Ahora bien, los resultados obtenidos pueden servir como referentes para futuras investigaciones y propuestas de intervención pedagógica en la que se concibe el lenguaje desde su función social, (Vygotsky 1987; 1995) y desde un enfoque comunicativo (Hymes, 1972), a través de secuencias didácticas que permitan potenciar la comprensión de textos expositivos descriptivos, enunciados de problemas matemáticos de manera significativa. De manera que los estudiantes puedan vivir la comunicación en el aula de clases, construir significados y apropiarse de los textos, reconociendo la transversalidad del lenguaje en todas las áreas escolares y en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **2. Marco Teórico**

En el presente capítulo se desarrollan los sustentos teóricos utilizados para el desarrollo de la investigación aquí propuesta, para ello en primer lugar se hace un abordaje sobre el

lenguaje como instrumento de interacción social y aprendizaje, en segundo lugar se hace referencia al lenguaje escrito, esto es, la lectura y la escritura, en este apartado se presentan diferentes concepciones y modelos propuestos por distintos autores para la enseñanza y aprendizaje de comprensión lectora, en tercer lugar, se aborda el enfoque comunicativo dentro del cual se enmarca este estudio. En un cuarto momento se hace referencia al tipo de texto expositivo- descriptivo de enunciados matemáticos (situaciones problema), su superestructura y comprensión; y finalmente se realiza la conceptualización de qué es una secuencia didáctica como propuesta empleada para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, así como un acercamiento a las prácticas reflexivas del quehacer docente.

### **1.1. El Lenguaje**

A través de la historia es posible observar cómo el lenguaje ha acompañado el desarrollo del ser humano, diversos estudios y teorías, como las planteadas por Vigotsky (1987) durante el siglo XX, entre otros, han centrado su análisis en conocer el desarrollo del lenguaje en los seres humanos y sus implicaciones en diferentes ámbitos y contextos sociales, académicos, culturales, etc. El lenguaje como instrumento y práctica social posibilita el acercamiento y la comprensión del mundo, así como el intercambio y esparcimiento cultural, además de la construcción de saberes y el desarrollo del pensamiento.

Como lo plantea Vigotsky (1995), el lenguaje y el pensamiento, aunque provienen de raíces ontogénicas diferentes, se encuentran en un momento del desarrollo cognitivo y social entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional. Por tanto, es por medio del lenguaje racional, que la sociedad inserta al individuo en los saberes y significados que se han elaborado en la cultura durante la historia, además de permitirle al

ser humano expresar sus pensamientos, ideas, emociones, opiniones, así como apropiarse de la realidad que lo rodea.

En este sentido, vale la pena resaltar las dos funciones que para el autor, tiene el lenguaje, la primera una función cognitiva y la segunda una función comunicativa, ambas permiten las representaciones internas del mundo y las ideas, y el intercambio comunicativo y negociación de significados, y se fundamentan en los procesos intrapsicológicos del individuo y en los procesos interpsicológicos, sociales y culturales en los cuales participa. De acuerdo con estos planteamientos, el lenguaje es un hecho social que se desarrolla con los otros y a la vez, gracias a este se puede interactuar con el mundo circundante, y acceder a la cultura, para reconocerla y reconstruir distintos saberes de la humanidad.

En concordancia con lo anterior, el lenguaje como práctica mediadora de las relaciones humanas, tiene un doble valor, subjetivo y social. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2006), afirma que a nivel subjetivo, el lenguaje se constituye en una herramienta cognitiva que le permite al ser humano apropiarse de la realidad y, a nivel social, el lenguaje por medio de las diferentes expresiones, posibilita las relaciones sociales. De esta manera, el MEN reconoce la importancia del lenguaje en la evolución de los individuos y plantea en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) que es a través del lenguaje que las personas han construido significados, pueden interpretar y transformar el mundo, atendiendo así, a su carácter socio-cultural e individual; por lo que se otorga al lenguaje un papel importante en la formación y desarrollo de las personas, puesto que es transversal a diferentes esferas de la vida de los individuos.

Así, de acuerdo con lo planteado por el MEN (1998, p.26) el lenguaje es una práctica social, un instrumento semiótico de significación que “tiene que ver con las formas como

establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” por lo que se entiende el lenguaje desde su carácter de significación y comunicación, es decir desde una perspectiva sociocultural.

Particularmente, en el contexto escolar, como lo plantea Onrubia (citado en Chaves, 2001, p. 63), el lenguaje es un instrumento fundamental mediante el cual los y las estudiantes construyen y modifican sus conocimientos y representaciones sobre lo que se enseña y aprende. Es decir, el lenguaje posibilita a los estudiantes, construir nuevos conocimientos a partir de los saberes que posee y acceder a la información escrita, audiovisual y oral; de manera que es indispensable en todos los escenarios en los que el ser humano se desenvuelve.

De acuerdo con lo anterior, a nivel escolar, el lenguaje se manifiesta a partir de diferentes procesos uno de ellos es el escrito, proceso en el que convergen las prácticas de lectura y escritura, las cuales para Castaño (2014) y en concordancia con lo ya planteado, poseen un carácter social y cultural que brindan la posibilidad de construir, crear y comunicarse, y de esta manera habitar el mundo. En tanto, la escuela es llamada a “generar las experiencias de aprendizaje suficientes para que niños, niñas y jóvenes sean sujetos de derecho y ciudadanos activos en su contexto social, cultural y político” Castaño (2014, p, 4). A continuación, se amplía la conceptualización en torno a estas prácticas.

#### **1.1.1. Lenguaje escrito.**

El lenguaje escrito, es de acuerdo con los planteamientos de Ferreiro (1982) una construcción social, un sistema de significados el cual es necesario reconstruir para apropiarlo; es un proceso constructivo al que accede el individuo a través de la interacción con la cultura y que va más allá del dominio del código escrito. Desde esta postura, la



autora señala la importancia de reconocer que el niño accede al lenguaje escrito antes de llegar a la escuela y es necesario comprender dicho proceso de reconstrucción.

En la escuela el desarrollo del lenguaje escrito, comprendido por los procesos de lectura y escritura, es transversal a todas las áreas de conocimiento escolar, en palabras de Pérez y Roa (2010):

En efecto, la oralidad, la lectura y la escritura están presentes en el desarrollo del pensamiento matemático, cuando se exploran los saberes del mundo natural (ciencias naturales), cuando hay una aproximación al conocimiento y una indagación propia de las ciencias sociales, cuando se trata de explorar los diversos lenguajes de expresión artística, cuando el cuerpo es el centro de la actividad en educación física, cuando se dirimen conflictos, cuando se construyen reglas de juego. (p.8)

Por ende, el desarrollo de lectura y la escritura implica el compromiso de todos los docentes, para la transformación de las prácticas pedagógicas de enseñanza de las mismas, en las que se conciba estos dos procesos desde lo social y cultural, y de esta manera incidir en la cotidianidad de los estudiantes, en la forma que se expresan a través del lenguaje, participan en la cultura, acceden al mundo escrito o participan en la sociedad. En palabras de Castaño (2014) se requieren “prácticas de lectura y escritura que transformen, permitan aprender y generen condiciones para la participación en la vida cotidiana” (p.4).

En este orden de ideas, es importante precisar qué implica cada uno de los procesos del lenguaje escrito, para el caso de la presente investigación se hace énfasis en la lectura, puesto que ésta se centra en la comprensión textual; no obstante, se reconoce que tanto la lectura como la escritura son procesos de pensamiento de carácter social y cultural, más allá de la transcripción o decodificación, las cuales se desarrollan de manera conjunta.

### **1.1.2. La escritura.**

La escritura, como práctica sociocultural va más allá de reproducir o transcribir signos, en términos de Pérez (2010, p, 44) “La escritura es un sistema simbólico de representación. Esto implica que es un proceso de altísima elaboración que se hace con el cerebro y no con las manos. Las manos son el medio a través del cual se plasma lo que el cerebro piensa” Así, escribir implica la producción de ideas que respondan claramente a lo que se quiere expresar, las intenciones, y al lector al que se quiere llegar, como lo afirma Pérez (2003):

Escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. (p.10)

En este escenario, escribir, se configura como una herramienta para comunicarse y relacionarse con el mundo, por lo tanto en la escuela es necesario asumir el valor de la escritura como un proceso integral en el que los estudiantes construyen, planifican y expresan sus pensamientos y conocimientos. Desde este punto de vista, la escritura es transversal a todas las áreas y asignaturas de enseñanza; además es un proceso que se desarrolla conjuntamente con la lectura.

Dicho proceso, requiere el acompañamiento del docente, de manera que el estudiante se atreva a explorar la escritura, dándole un sentido real, como lo propone Cassany (citado en Castaño 2014), se ayuda al estudiante a construir el significado del texto, se dan pautas sobre la forma del escrito y la manera de lograrlo, con el propósito de que ellos desarrollen sus propias estrategias de composición. En este proceso de elaboración del texto, la lectura permite al estudiante acceder al cumulo de saberes de la humanidad, a contrastar sus

propias ideas, a reconstruir sus conocimientos, a tomar postura frente a teorías de manera crítica y con argumentos.

La lectura y la escritura como hechos sociales se consolidan en la escuela para formar lectores competentes, ciudadanos pensantes, lectores críticos, con capacidad de construir textos con sentido, a partir de sus propias ideas y de su realidad.

### **1.1.3. La lectura.**

La lectura es un acto social que posibilita a las personas a acceder no solo a la cultura escrita, sino también a los saberes sociales, a la historia, al ejercicio de la ciudadanía, y en síntesis a la cultura. Para Sánchez, “Leer es un derecho y un factor de inclusión social determinante” (2014, p. 6), puesto que la cultura es principalmente escrita, una persona con dificultades para la comprensión del lenguaje escrito puede estar en desventaja frente a una persona con competencias comunicativas y lectoras.

Por su parte, Jolibert (2002), define la lectura como un proceso que implica interrogar el lenguaje escrito, a partir de una expectativa real y en una verdadera situación de vida. Leer entonces, es leer escritos reales, desde una postura crítica en la que el lector además de decodificar signos interroga el texto y toma postura frente a lo que lee. Para la autora interrogar un texto significa formular hipótesis sobre su sentido y verificarlas, esto varía de un lector a otro y de un texto a otro, por lo cual cada experiencia de lectura es única y es en este proceso de leer, que se forma el lector.

De igual forma, Carlino (2003, p. 15) señala que la lectura es un proceso activo y centrado en la comprensión del mensaje, en el cual el lector reconstruye el significado del texto interactuando con éste; entendiendo por comprensión un proceso de apropiación del texto, en el que la persona que lee debe asimilar lo escrito, relacionarlo con los conocimientos previos que posee, transformándolo de acuerdo con los aportes del texto.

Desde esta perspectiva, en el proceso lector interactúan diferentes elementos como el texto, el lector, los saberes previos, el contexto, entre otros, como lo afirma el Ministerio de Educación en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) al plantear que la lectura se entiende como:

(...) un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc., y un texto como soporte de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. (p.4)

En concordancia con lo anterior, Solé (1994, p.84) señala que la competencia lectora es un proceso activo centrado en la comprensión del mensaje, en este proceso el lector reconstruye el significado del texto al interactuar con él. Así, leer es concebido como un proceso complejo, significativo, semiótico, histórico y cultural, debido a que la lectura transforma al lector, amplía sus conocimientos, le da la posibilidad de tomar sus propias decisiones y actuar de manera autónoma.

Para Jolibert (1991) leer es interrogar un texto, construir significados a partir de las necesidades del lector, desde esta perspectiva, aprender a leer es aprender a enfrentar un texto; y enseñar a leer es permitir al lector la experiencia de leer, explicitar las claves y estrategias de lectura para que éste pueda asimilarlas hasta realizar de manera autónoma la lectura desde sus propios intereses.

En esta línea, Jolibert (2002) plantea siete niveles de índices de lectura, los cuales cada individuo debe construir y comprender al momento de leer un texto:

El primer nivel corresponde a la *Noción de la situación*, (contexto de situación y contexto textual), esto es identificar de qué forma y de dónde llega el texto al lector. *Parámetros de la situación de comunicación*, es el segundo nivel conformado por emisor, destinatario, objetivo y contenido. El tercer nivel es la *Tipología textual*, seguido de la *Superestructura* (silueta textual) correspondiente al cuarto nivel, lo que se refiere al esquema del texto; el quinto nivel es la *Lingüística textual*, relacionada con los sustitutos, marcas de enunciación como personas gramaticales, tiempo, nexos y campos semánticos; el sexto nivel es *Lingüística oracional*, conformado por la sintaxis oracional, es decir las clases de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos...), relaciones entre las palabras, y el vocabulario (opciones lexicales; palabras en contexto). Por último, el séptimo nivel, *Las palabras que constituyen el texto*, es decir, grafemas (minúsculas/mayúsculas), relación grafema/fonema (letra/sonido), marcas morfosintácticas (Singular/plural; femenino/masculino; persona(s) y tiempo(s) verbal (es)).

Estos siete niveles se constituyen en herramientas importantes para el docente al momento de diseñar y planear clases, ya que le permiten potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes al descubrir las claves, y los datos presentes en el texto que permiten darle nuevos significados. Específicamente, en la presente investigación se hace énfasis en el trabajo con los niveles: *situación de comunicación*, *superestructura* y *lingüística textual*, propuestos por Jolibert (2002), al ser considerados pertinentes para el tipo de texto objeto de estudio, esto es, el texto expositivo-descriptivo particularmente enunciados matemáticos (situaciones problemas).

Ahora bien, considerar los niveles planteados en los procesos de enseñanza de la lectura, implica entender la lectura como una práctica social en la que interviene además del texto, el lector, sus saberes, y la situación de comunicación en la que se enmarca dicha práctica.

No obstante, han sido diversas las concepciones que sobre lectura se han formulado a lo largo del tiempo, y que han determinado su enseñanza, por lo que es posible evidenciar algunas prácticas de enseñanza del lenguaje desde modelos tradicionales en los que por ejemplo no se tiene en cuenta los parámetros propios de la situación de comunicación como el autor del texto, el propósito comunicativo, el destinatario, entre otros.

#### ***1.1.3.1. Concepciones de lectura.***

El concepto de lectura no ha sido fijo, este ha cambiado a través del tiempo, determinando la manera de enseñar dicho proceso. De acuerdo con Dubois (1987) son tres las concepciones que han configurado el proceso lector, y que permiten entender la evolución de dicho proceso y de su consideración, según distintas posturas teóricas.

En un primer momento se concibe la lectura como un conjunto de habilidades, esta concepción se tiene aproximadamente hasta los años 60' s; en un segundo momento, en la década de los setenta, se define la lectura como un proceso de transacción entre el pensamiento y el lenguaje, y en un tercer momento, dentro de las posturas más recientes, se entiende la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto; concepciones que serán desarrolladas en los párrafos siguientes.

De acuerdo con Quintana (2004), hasta los años 60's, la lectura fue concebida de manera sistemática, lo más importante era tener un conocimiento de las palabras, seguido de la comprensión y en último lugar la asimilación y la evaluación de lo que se lee. Se puede afirmar que el modelo subyacente al enfoque de la lectura como conjunto de habilidades presupone que: la lectura es divisible en componentes, la comprensión es una parte de la lectura, el significado está solo en el texto, es decir, el lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer al sentido del texto.

A finales de la los años setenta, surge una nueva concepción sobre lectura, en la que se concibe como un proceso interactivo, desde este postulado, Goodman, (citado en Quintana 2004), plantea que la lectura es un proceso del lenguaje en el que el lector interactúa con el texto a partir de sus saberes previos y construye significados. Así mismo, Smith (citado en Quintana 2004), plantea que en el proceso lector interactúa la información *no visual* que tiene el lector con la información visual que tiene el texto, y a partir de estas construye los significados.

Una tercera concepción, es la lectura como un proceso transaccional, desarrollada por Louise Rosenblat en 1978 (como se cita en Quintana 2004), quien plantea que la lectura hace referencia a:

Un proceso particular en el tiempo que reúne un lector y un texto particulares en circunstancias también particulares. El lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de la lectura y es a través de este que se adquiere significación. En el proceso de transacción lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpenetración recíproca surge el sentido de la lectura. (p.4)

Esta concepción, da al lector un papel activo en la construcción de significados a través del acto de leer en un proceso de transferencia con el texto, en un contexto particular, mediante el cual se construye el sentido de lo que se lee. En este sentido, se configura una relación dependiente entre el lector y texto, que corresponde a un escenario específico de comunidad.

En el contexto de estas tres posturas, surge la propuesta sociocultural expuesta, entre otros autores, por Cassany y Aliagas (citado en Quintana, 2004), en la que la lectura es una actividad que se da en un contexto cultural y el lector requiere adoptar un rol determinado enmarcado en valores e ideologías propias de una comunidad. Por lo que no es suficiente con decodificar el código escrito, hacer inferencias o formular hipótesis, sino que es

necesario aprender la forma de usar el tipo de texto, en el contexto particular e integrarlo a la forma que cada persona usa el lenguaje.

Para efectos de la investigación se asume la lectura como un proceso transaccional que se da en un tiempo y contexto particular en el que el lector construye significados a partir de la interrelación con el texto, además, se reconoce el proceso lector como acto social en el participa el texto, el lector y sus saberes; en este sentido, la comprensión lectora implica la construcción activa de significados a partir de las necesidades e interés del lector y del contexto cultural, enmarcados en una situación de comunicación particular, como lo señala Pérez Roa (2010),

En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo, semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. (p.37)

#### **1.1.3.2. Modelos comprensión lectora.**

De acuerdo con la concepción de la lectura como un proceso de comprensión y producción de significados que va más allá de la decodificación, leer implica interrogar el texto, tomar postura, y relacionar saberes previos con la nueva información que aporta no solo el escrito, sino el contexto, aunque dicho proceso no constituye el único modelo que determina el acercamiento y comprensión de un texto, otros modelos de comprensión lectora son el *ascendente*, el *descendente* y el *interactivo*.

Con respecto al modelo *ascendente*, Santiago, Castelló y Morales (2007) plantea que:



La lectura implica ir de la identificación e integración de los niveles inferiores (grafías, palabras, frases) hasta llegar a las unidades lingüísticas superiores (oraciones, texto); en este modelo, la comprensión se entiende entonces como reconocimiento jerárquico de unidades lingüísticas, esto es, un proceso de decodificación. (p.29)

Desde este modelo, la comprensión parte de las letras y las palabras, para luego integrarlas a oraciones y párrafos, es decir, que la comprensión se asume como la decodificación del código escrito.

En cuanto al modelo *descendente*, el autor mencionado, señala que el proceso lector parte de la mente del individuo al texto, de manera que éste se constituye como protagonista del proceso, puesto que sus saberes previos le permiten comprender el texto de forma fácil.

Por último, en el modelo *interactivo*, expuesto por autores como Goodman (1982) y Smith (1980), entre otros, la comprensión lectora se asume como un proceso constructivo en el que se “requiere el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado de un texto” Castelló (como se cita en Santiago, et al., 2007). A este modelo se adhiere la presente investigación, que se complementa con el modelo sociocultural de la lectura, de manera que el lector re-construye el texto a partir de sus saberes previos en el marco de un contexto y una situación de comunicación particular caracterizada por los valores e ideologías propias de la cultura a la que pertenece.

Con lo dicho sobre el lenguaje, la lectura y la escritura, en los párrafos siguientes se expone el enfoque comunicativo que orienta la investigación y la secuencia didáctica como propuesta de intervención pedagógica.

### 2.3 Enfoque comunicativo

Hymes (1972), propone el término *competencia comunicativa* con el propósito de saltar de la competencia gramatical chomskiana y referirse, en palabras de Cassany (1999) al “conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla” (p. 5)

Desde estos planteamientos, el MEN (1998) propone un conjunto de siete competencias asociadas al lenguaje, entendidas como capacidades del sujeto orientadas hacia la comunicación y la significación:

*Competencia gramatical o sintáctica*, relacionada con las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que orientan la producción de enunciados lingüísticos; la *competencia textual*, que hace referencia a la coherencia y cohesión a los enunciados y a los textos; así como al aspecto estructural del discurso; la *competencia semántica*, como la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera apropiada de acuerdo a las exigencias del contexto comunicativo; una *competencia pragmática o socio-cultural* que implica el reconocimiento y uso de reglas de la comunicación, como el componente ideológico y político presentes en los enunciados; la *competencia Enciclopédica* relacionada a la capacidad de usar en los actos de comunicación, los saberes previos. Una *competencia literaria* comprendida como la capacidad de usar los saberes literarios construidos de la experiencia de la lectura y el análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de las mismas. Y por último, la *competencia poética* que se refiere a la capacidad para inventar mundos, innovar en el uso de los mismos y la búsqueda de un estilo personal.

Así, a partir de los planteamientos de Hymes acerca de la competencia comunicativa, descrita en párrafos anteriores, surge el enfoque comunicativo, el cual, según Hymes (citado en MEN, 1998), se refiere al uso del lenguaje en actos comunicativos concretos, particulares y sociales, esta conceptualización surge de su propuesta inicial basada en que todo individuo debe desarrollar una serie de competencias comunicativas, que le faciliten su participación real y significativa en distintos contextos. Desde este enfoque:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (p.25).

En esta misma línea y de acuerdo con Cassany (1999) *el enfoque comunicativo*, se define como “un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos” (p., 1), los cuales tienen como objetivo enseñar el uso de la lengua a través de actividades prácticas que le den la posibilidad al estudiante de aprender y ejercitar la comunicación en la escuela.

Según Cassany (1999) y Hymes (1972), el lenguaje como un acto social y cultural, reclama la comunicación con sentido y en contextos reales de acuerdo a las necesidades e intereses de los participantes. Desde el contexto educativo, el enfoque comunicativo, de acuerdo con los planteamientos de Chaves (2001), consiste en que los estudiantes dominen los usos verbales y no verbales del lenguaje a nivel comprensivo y expresivo en las diferentes situaciones de comunicación. En este orden de ideas, Todorov (citado en Chaves, 2001) plantea que un acto comunicativo se da cuando en el individuo, las palabras dan paso

a la interpretación, por lo que las ideas previas son fundamentales para la retroalimentación para poder expresar las propias ideas, pensamientos y opiniones.

Para Chaves (2001), este enfoque brinda la posibilidad de desarrollar en el aula de clases los procesos de comunicación de manera autentica, al tener en cuenta las experiencias y saberes previos de los estudiantes, permitiéndoles vivir la comunicación como un medio para relacionarse con su contexto y el mundo en general.

Desde esta perspectiva, el enfoque comunicativo señala que, hacer un uso competente del lenguaje implica participar en actos comunicativos reales de acuerdo a las circunstancias socioculturales, teniendo en cuenta el cuándo, dónde, con quién, para qué y de qué manera, así mismo esta competencia integra valores, actitudes, motivaciones relacionadas con la lengua y otros códigos comunicativos. Así formar sujetos en esta competencia y bajo este enfoque implica la participación en actos comunicativos en los que participen activamente, con propósitos, intereses, destinatarios y temas claros e intencionados.

Así, la formación en competencias comunicativas, en el contexto educativo, es transversal a todas las áreas de enseñanza, más allá del dominio del código escrito, los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, deben apuntar al desarrollo de competencias comunicativas a partir de contextos cotidianos de los estudiantes, en los que exista la necesidad real de comunicarse.

Desde el enfoque comunicativo y sus implicaciones, en la presente investigación se diseña e implementa una secuencia didáctica, como estrategia de intervención pedagógica, que integra el área de lenguaje y matemáticas con el propósito de mejorar la comprensión lectora de textos expositivos-descriptivos, enunciados matemáticos, de manera particular, las situaciones problemas, las cuales constituyen situaciones reales de comunicación en las

que se requiere conocer, además de conceptos y operaciones matemáticas, poseer conocimientos acerca de los elementos propios de la situación de comunicación para comprender el problema a resolver y formular e implementar estrategias de solución.

Acorde con lo anterior, el enfoque comunicativo, permite a los estudiantes reconocer los elementos propios de la situación comunicativa en el marco de una situación problema matemática cotidiana, situándolos en un contexto real de comunicación, y bajo la necesidad de solucionar el problema, al tiempo que les posibilita mejorar la comprensión del mismo al reconocerse como lectores activos en la construcción de significados, teniendo en cuenta el texto en relación con el contexto.

## **1.2. Textos expositivos-descriptivos**

En el entorno escolar, el texto expositivo corresponde a una de las tipologías que circula con frecuencia, es común su lectura para la enseñanza y el aprendizaje de diferentes áreas como las ciencias naturales, las ciencias sociales y las matemáticas. En este contexto, la investigación se enmarca en la comprensión de textos expositivos para el área de matemáticas, de manera particular se busca la comprensión lectora de situaciones problemas.

El texto expositivo “tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis” (Álvarez, 2010, p.74), Se caracteriza por presentar nueva información de manera objetiva y precisa y, a la vez, se organiza de distintas formas o subtipos, de acuerdo a sus parámetros estructurales, entre estos subtipos se encuentran:

*Definición-descripción:* la definición se relaciona con ideas como concepto, ley, teorema, axioma, principio; la descripción en la escritura expositiva está

relacionada con conceptos tales como: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos.

*Clasificación-tipología:* Consiste en dividir el conjunto en clases, identificando las relaciones y grados de los elementos con respecto al todo.

*Comparación-contraste:* sugiere la búsqueda de elementos que se oponen, en su estructura, en su funcionamiento, en su procedencia o en su utilidad.

*Pregunta-respuesta:* supone la necesidad de saber sobre una determinada realidad inmediata o relativamente inmediata, lo que a su vez revierte en la respectiva explicación o solución.

*Problema-solución:* entiende el problema como una dificultad que supone una investigación sistemática y rigurosa que, a su vez, exige la búsqueda de particularidades o especificidades del fenómeno para, sobre la base del conocimiento exhaustivo del mismo, plantear alternativas de solución al caso.

*Causa-consecuencias:* La representación esquemática de la relación causa consecuencia para exponer información admite variantes, según se ordenen anterior o posteriormente los antecedentes y el consecuente.

*Ilustración:* subtipos de organización de la información, generalmente redundante y con fines mostrativos, que se manifiesta, bien sea a través de: fotografías, vistas panorámicas, dibujos, planos, gráficos, tablas, cuadros, esquemas. (Álvarez, 2010, p.47)

Para el autor, el texto expositivo presenta una estructura lógica, básica y general que varía de un subtipo a otro de acuerdo a los recursos lingüísticos, del nivel textual presentes en cada parte de la estructura, esta es: *introducción, desarrollo y conclusión*. En la introducción se da a conocer el tema, sus antecedentes y su contexto, responde a las preguntas: ¿qué?, ¿por qué? y ¿cómo? En el desarrollo se explica el tema y cómo está compuesto; por último, en la conclusión, se cierra la exposición y se resaltan los principales aspectos desarrollados.

Teniendo en cuenta las características mencionadas acerca de este tipo de textos, es importante señalar, que su lectura requiere un ejercicio consiente, controlado y dirigido a

alcanzar un objetivo de aprendizaje. “Esta práctica es más pausada, requiere una atención especial pues a veces es necesario volver a leer para entender mejor una idea dado que supone comprender e interpretar relaciones entre conceptos.” (Villabona, Rodríguez, Navas, Rodríguez y García 2015, p.17).

Por lo cual, para leer y escribir textos expositivos, según las autoras, es necesario aprender y por ende enseñar, a implementar operaciones mentales y estrategias como seleccionar ideas centrales, establecer características, relacionar, comparar, entre otras, que permitan comprender este tipo de textos; además, conocer su estructura y características textuales que lo hacen particular.

En este contexto, la investigación aquí expuesta, aborda el subtipo *descriptivo* que se caracteriza, según Álvarez (2010), por proporcionar conocimientos acerca de un objeto o de un fenómeno por los accidentes que le son propios y que lo determinan con el propósito de explicar el tema al responder los interrogantes qué es y cuáles con sus características. En cuanto a su estructura, la *introducción* presenta enunciados con lenguaje abstracto, en el *desarrollo* se dan a conocer elementos descriptivos relacionados con la utilidad, la extensión, el origen, entre otros; y la *conclusión* es una síntesis del tema desarrollado.

Particularmente los textos expositivos, *enunciados matemáticos*, y de manera específica, las *situaciones problemas*, son según Pozo y Postigo (en Pozo, 1994), situaciones nuevas o diferentes de lo que ya se ha aprendido, y requieren utilizar de manera estratégica técnicas conocidas, tienen un objetivo de aprendizaje, pero se desconoce el camino para alcanzar ese objetivo y hay que buscarlo a partir de los saberes que se poseen. Así mismo, para Puy (en Pozo, 1994), existe un problema cuando la persona que lo resuelve se encuentra con una dificultad que lo obliga a plantear cual es el camino a seguir para alcanzar la meta, es decir, para solucionarlo.

En este sentido, es preciso indicar que una situación problema se diferencia de la realización de ejercicios matemáticos, porque “se basa en el uso de destrezas o técnicas sobre aprendidas (es decir, convertidas en rutinas automatizadas como consecuencia de una práctica continuada)” (Pozo, 1994, p.18). Mientras que las situaciones problemas, en cuanto son situaciones abiertas y nuevas, representan para los estudiantes una exigencia cognitiva y motivacional mayor que para la realización de ejercicios.

Las situaciones problemas también pueden ser clasificadas en estructuradas o mal estructuradas, según su organización, así como lo plantea Pozo (1994, p.23), “problemas bien definidos y mal definidos.” Los primeros, en los que se ubican las situaciones problemas abordadas en el presente estudio, son aquellos en los que se identifica fácilmente si se ha alcanzado una solución; el punto de partida (planteamiento), el punto de llegada (solución) y la clase de operaciones necesarias para resolver los problemas están especificados de manera clara. Mientras que en los problemas mal estructurados o mal definidos, el punto de partida y los pasos para resolverlos son menos claros.

Ahora bien, la superestructura de las situaciones problema no es la misma de todos los textos expositivos descriptivos, pues cuenta con una organización que responde a las intenciones específicas de los enunciados matemáticos, por lo que es común encontrar *un título*, es decir el nombre de la situación; el contexto o situación donde se determina la existencia de un problema y la necesidad de resolverlo; *los datos* que corresponde a la información numérica y conceptos matemáticos necesarios para resolver la situación y, finalmente *el/los interrogante(s)* que constituye la pregunta a responder a partir de la situación y los datos. Dicha estructura se establece a partir de los planteamientos de Pozo (1994) y Álvarez (2010).



De otra parte, solucionar una situación problema, de acuerdo con lo planteado por Polya (citado en Pozo, 1994, p.64) implica llevar a cabo “cuatro pasos: comprensión; concepción de un plan; ejecución del plan y examen de la situación obtenida.” Por su parte, para Meyer (citado en Pozo, 1994, p.64) “los cuatro pasos enumerados por Polya se pueden resumir en dos grandes procesos (traducción y solución del problema) que se ponen en marcha automáticamente...” No obstante, Pozo (1994) afirma que la eficacia de estos pasos depende de los conocimientos que posee el estudiante, de su comprensión y la forma en los implemente.

En esta línea, Meyer (citado en Pozo 1994) propone:

El proceso de solución de problemas exige que, en primer lugar, una persona comprenda el problema y lo traduzca a una serie de expresiones y símbolos matemáticos. A partir de aquí, debe programar una serie de estrategias que consignan las distintas subtemas que pretende alcanzar para llegar a la solución final y las técnicas que le permitan alcanzar cada una de estas subtemas. Por último esta persona debe interpretar los resultados obtenidos y traducirlos dentro de una solución plausible (...). (p.64)

En este sentido, el desarrollo de una propuesta de enseñanza para el trabajo del texto expositivo descriptivo, enunciados matemáticos, específicamente situaciones problemas, enmarcado en un enfoque comunicativo, podría favorecer no solo el aprendizaje del lenguaje y la comprensión lectora, sino también la resolución de los problemas matemáticos, por lo que a continuación se define la secuencia didáctica, como herramienta a través de la cual, se pretende el abordaje de estos procesos de enseñanza.

### **1.3. Secuencia didáctica**

La secuencia didáctica, como propuestas de intervención pedagógica, se asume desde los planteamientos de Camps, (2003), quien afirma que es “una unidad de enseñanza de la

composición, en la cual se relaciona actividades y objetivos globales para en alcance de los propósitos de enseñanza del lenguaje, la cual se define por las características siguientes”

(p.3):

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.

2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.

3. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación.

La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los estudiantes llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la intención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

4. Además, según Camps (2003) el esquema general de desarrollo de la secuencia consta de tres fases: preparación, producción, evaluación.

*La preparación*, en esta fase se diseña el proyecto, así como se determinan los conocimientos, contenidos, situación de comunicación, tipo de texto, entre otros elementos necesarios para realizar la tarea integradora.

*La ejecución y desarrollo*, es la segunda fase, en la cual se llevan a cabo las actividades, de producción o comprensión del texto, teniendo en cuenta los objetivos de la secuencia, a partir de diferentes estrategias y materiales.

*La evaluación*, es la tercera fase, de carácter formativa por lo cual es transversal a todas las fases, basada en la construcción de los conocimientos por parte de los estudiantes y en los objetivos planteados que guiaron la producción o comprensión.

Teniendo en cuenta las fases de una secuencia didáctica, se diseña la propuesta de intervención denominada “*Una aventura en San Andrés: muchos problemas por resolver*”; para mejorar la comprensión de textos expositivos-descriptivos, enunciados de situaciones problemas matemáticos, dirigida a estudiantes del grado quinto de primaria de instituciones educativas oficiales, de igual manera, con la intervención se apuesta además, a realizar una reflexión sobre las prácticas docentes y por ende a la transformación de las mismas.

#### **1.4. Prácticas reflexivas.**

Autores como Schön (1992; 1998) y Perrenoud (2001) han expuesto en las últimas décadas postulados que promueven la reflexión sobre la acción como elemento básico en la formación y quehacer profesional; se asumen los planteamientos de estos autores como referentes para la reflexión de los investigadores sobre su quehacer antes, durante y después de la aplicación de la secuencia didáctica, al respecto, Schön (citado en Pérez 2007) afirma que:

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. (p.393)

Desde esta perspectiva, en términos de Pérez (2007) el quehacer reflexivo implica distanciarse de la acción y tener una posición de alerta académica, es decir tener la capacidad de revisar de manera reflexiva la práctica profesional, asumiendo una mirada objetiva de lo realizado, y teniendo en cuenta los conocimientos que se poseen; en términos de Schön (citado en Pérez, 2007), ello implica el “conocimiento de la acción”, esto es, el

conocimiento que guía el hacer; y la “reflexión en la acción” que implica detenerse a pensar sobre la marcha de la acción, del quehacer; además de “una reflexión sobre la acción” cuando se objetivista la acción y se reflexiona al finalizarla.

No obstante, la reflexión para Schön (como se cita en Pérez, 2007) puede ir más allá de lo señalado, es posible *verbalizar* la reflexión, que consiste en reflexionar sobre la reflexión para lo cual se debe contar con habilidades lingüísticas para producir una descripción de la acción, incluso, propone el autor, un nivel superior sería reflexionar sobre la descripción realizada. Estas afirmaciones, vislumbran un profesional, en este caso al docente como un actor en constante reflexión sobre su labor, quien además registra de manera descriptiva su quehacer y analiza de manera objetiva su producción con el propósito de mejorar su práctica; además de convertirse en un crítico del sistema como lo señala Schon (citado en Pérez 2007):

Si los profesores intentaran convertirse en profesionales reflexivos se sentirían obligados por el sistema de reglas de gobierno de la escuela y arremeterían contra ellas y, haciéndolo así, arremeterían contra la teoría del conocimiento que subyace en la escuela. No solo lucharían contra el ordenamiento rígido de los programas de las lecciones, horarios, aulas aisladas y mediciones objetivas de la educación; también cuestionarían y criticarían la idea fundamental de la escuela como un lugar de transmisión progresiva de dosis medidas de conocimiento privilegiado. (p.395)

La práctica reflexiva se asocia de esta manera a la actitud investigadora puesto que un docente que cuestiona y critica tanto su acción como las leyes, el sistema educativo, el currículo, entre otros, de manera constante está buscando respuestas para transformar su práctica, al respecto afirma Schön (citado en Pérez, 2007) “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto practico.” (p. 397)

En concordancia con lo anterior, Perrenoud (2007) afirma que la práctica reflexiva es metódica y regular, por lo que un docente reflexivo asume de manera constante una actitud reflexiva sobre su acción en ausencia o no de dificultades en la clase, de modo que la reflexión se convierte en parte de su identidad profesional, adquiere herramientas conceptuales y métodos a la luz de los conocimientos y a partir de éstos revisa sus objetivos, estrategias, propuestas y sus propios saberes. Desde esta perspectiva:

El docente entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares. (Perrenoud 2007, p.43)

Según los planteamientos hasta aquí expuestos, la práctica reflexiva de los investigadores complementa el análisis de los resultados obtenidos en la investigación desde un enfoque cualitativo en el que de manera descriptiva se presenta el registro de las clases durante la secuencia didáctica y su respectivo análisis, partiendo de las categorías establecidas en el transcurso de la maestría. En capítulos siguientes se expone la metodología implementada en la investigación y el análisis de los resultados.

### **3. Metodología**

El presente apartado, corresponde al marco metodológico que orienta el proceso de investigación, estableciendo así una ruta para proceder y posteriormente analizar la información recolectada, así, a continuación se abordará el tipo de investigación cuantitativa, el diseño cuasi-experimental, la población y muestra, las hipótesis, las variables, las técnicas

e instrumentos, así como la unidad de análisis y unidad trabajo, desde el enfoque cualitativo, para alcanzar los objetivos propuestos inicialmente.

De acuerdo con lo anterior el proyecto responde a una metodología cuantitativa, con complementariedad de métodos cualitativos, con lo cual se busca obtener una mirada profunda de la población y los procesos estudiados. Con este último enfoque se pretende dar cuenta de las transformaciones de las prácticas pedagógicas de las docentes vinculadas al proceso, teniendo en cuenta sus prácticas reflexivas, consignadas en un diario de campo, y a partir del cual emergieron una serie de categorías de análisis, establecidas en consenso por el grupo de estudiantes de la Maestría en Educación de la isla de San Andrés Islas, las cuales surgen por la necesidad de clasificar y comprender la información registrada.

La propuesta de investigación se implementó en dos grupos, que para efectos del análisis serán reconocidos como grupo 1 (G1) y grupo 2 (G2), sin embargo, los resultados de cada grupo se tratarán de manera independiente, teniendo en cuenta el diseño de investigación.

### **3.1 Tipo de Investigación**

#### **1.5. Tipo de Investigación**

Este proyecto de investigación se inscribe en el paradigma cuantitativo, entendido según Fernández y Baptista (2006) como un paradigma que “Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.” (p.15), en este sentido se pretende determinar la incidencia de una propuesta didáctica en la comprensión lectora de los estudiantes, ello implicará medir y establecer los cambios generados después de la implementación de la propuesta.

En coherencia con este tipo de investigación, para medir las transformaciones en la comprensión de enunciados de problemas matemáticos de los estudiantes del grado 5° en la institución donde se aplicó la secuencia, se realizan dos pruebas un Pre-test y un Pos-test, pruebas con las cuales se llevó a cabo la recolección de los datos antes y después de la intervención, para la posterior contrastación de los mismos.

### **3.2 Diseño de la Investigación**

El diseño implementado en esta investigación es de tipo cuasi-experimental, debido a que la muestra no fue seleccionada al azar, y por el contrario fue predeterminada, al elegirse un grupo existente. De acuerdo con Tamayo (1995) “por medio de este tipo de investigación podemos aproximarnos a los resultados de una investigación experimental, en situaciones en las que no es posible el control y manipulación absolutos de las variables” (p.43).

Además, es un diseño intra-grupo tipo Pre-test y Pos-test, debido a que un mismo grupo es evaluado en dos momentos: antes de implementar la Secuencia didáctica con una prueba Pre-test y posterior a la aplicación de la propuesta con un Pos-test, con el propósito de identificar las transformaciones de la comprensión lectora de los estudiantes.

### **3.3 Población**

La población objeto de investigación, son los estudiantes del grado 5° del sector oficial de las Instituciones Educativas de la Sagrada Familia y Técnico Industrial de la Isla de San Andrés.

### **3.4 Muestra**

La muestra seleccionada para el proceso investigativo está conformada por dos grupos de grado 5°, uno de la Institución Educativa de la Sagrada Familia (G1) con 42 estudiantes

y otro perteneciente a la Institución Educativa Técnico Industrial (G2) con 22 estudiantes, de la Isla de San Andrés, que se analizan de manera independiente, y los cuales cuentan con las siguientes características:

Tabla 1 Muestra del Grado Quinto

Grado 5- C, I. E. de la Sagrada Familia			
<b>Género</b>	<b>Número de estudiantes</b>	<b>Edad</b>	<b>Condición socio-económica</b>
<b>Femenino</b>	27	9 -10 años	2, 3
<b>Masculino</b>	15	9 -10 años	2, 3

Tabla 2 Muestra del Grado Quinto

Grado 5- A, I. E. Técnico Industrial			
<b>Género</b>	<b>Número de estudiantes</b>	<b>Edad</b>	<b>Condición socio-económica</b>
Femenino	9	9 -10 años	1
Masculino	13	9 -10 años	1

### 3.5 Hipótesis

#### 3.5.1 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la comprensión de textos expositivos-descriptivos, específicamente enunciados de problemas matemáticos, de los estudiantes de 5° grado de primaria de las Instituciones Educativas de la Sagrada Familia y Técnico Industrial.



### **3.5.2 Hipótesis Nula**

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la comprensión de textos expositivos-descriptivos, específicamente enunciados de problemas matemáticos, de los estudiantes de 5° grado de primaria de las Instituciones Educativas de la Sagrada Familia y Técnico Industrial de la Isla de San Andrés.

### **3.6 Definición de las Variables**

La presente investigación cuenta con dos variables, la variable Independiente es la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y la variable Dependiente es la comprensión de textos expositivos.

#### **3.6.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica**

Una secuencia didáctica es según Camps (2003) un ciclo de enseñanza orientado a la realización de una tarea, para lo cual se diseñan actividades articuladas entre sí, dentro de un periodo determinado donde se busca lograr determinados objetivos. Para el presente proyecto se realizó la construcción de la secuencia didáctica “Una aventura por la isla de San Andrés: muchos problemas por resolver”, la cual tiene en total dieciséis sesiones con una, dos o tres actividades por cada sesión, cada actividad planeada para aproximadamente 60 minutos de duración, en las primeras sesiones se realizó la presentación de la propuesta a trabajar, la construcción del contrato didáctico, en las sesiones posteriores se desarrollaron las actividades asociadas a las dimensiones e indicadores establecidos en la variable dependiente y finalmente en las últimas clases se abordó el producto final y la evaluación de los objetivos y alcances de la propuesta.

*Tabla 3 Operacionalización de la variable independiente*

<b>Definición Conceptual</b>		
<b>de Variable Independiente</b>	<b>Fases</b>	<b>Indicadores</b>
<p><b>Secuencia didáctica:</b></p> <p>Hace referencia a la organización de las acciones de enseñanza dirigidas al aprendizaje, las características de las relaciones, los discursos y los materiales o recursos dispuesto para tal fin. Desde este postulado, la presente investigación propone como variable independiente una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de enunciados matemáticos (texto expositivo-descriptivo),</p>	<p><b>Inicio:</b></p> <p>Para Camps (1995) esta fase tiene como fin planear y formular la secuencia didáctica, explicitar los nuevos conocimientos que se han de adquirir, presentar objetivos formulados como criterios que guiaran la producción o comprensión textual, de igual manera durante esta fase se generan los acuerdos didácticos con el grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación a la participación</li> <li>• Contenidos de enseñanza y aprendizaje:</li> <li>• Transposiciones didácticas necesarias para orientar los contenidos temáticos</li> <li>• Contenidos temáticos</li> <li>• Estructura</li> <li>• Superestructura</li> <li>• Marcadores de modelización</li> <li>• Al inicio de cada sección</li> <li>• Conocimientos previos</li> <li>• Qué y para que vamos aprender</li> <li>• Finalizada la sección reflexión sobre lo que se aprendió o las dudas que quedaron del tema.</li> </ul>
	<p><b>Desarrollo:</b></p> <p>La fase de desarrollo hace referencia a la realización de la tarea, es decir la puesta en marcha de las propuestas de escritura o de lectura; se puede llevar a término individualmente o colectivamente;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones tendientes a la comprensión del texto</li> <li>• Identificar temas</li> <li>• Identificar datos importantes del tema</li> <li>• Valorar la participación de los estudiantes aunque sus aportaciones sean correctas o incorrectas</li> </ul>

(Camps, 2003). Se tendrán en cuenta tres fases a desarrollar: inicio, desarrollo y evaluación.	puede ser de larga o de corta duración, etc. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de comprensión.  En la etapa de realización se debe plantear una estructura de actividades que responda a las particularidades de cada proyecto.  (Camps, 1995, p. 26)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Actividades de intervención pedagógica</li><li>• Comprensión</li><li>• Situación comunicativa</li></ul>
<b>Evaluación:</b>  La evaluación debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción o comprensión. Es, por lo tanto, una evaluación formativa. (Camps, 1995, p. 26)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autoevaluación</li><li>• Meta cognición</li><li>• Actividades metalingüística</li><li>• Co-evaluación</li><li>• Hetero- evaluación</li><li>• Métodos, instrumentos, exámenes</li><li>• Revisión de los objetivos</li><li>• Identificación de logros, fortalezas y dificultades del proceso.</li><li>• Actividades de re narración y parafraseo.</li></ul>	

### 3.6.2 Variable dependiente: comprensión lectora de textos expositivos descriptivos.

Comprender es un proceso de construcción de significado a través de mecanismos de interrogación del texto. Esto implica el reconocimiento de una situación comunicativa real, en la que interactúa quien escribe con su destinatario, gracias a un propósito comunicativo que, a su vez, determina la estructura de un texto. (Jolibert, 2002).

En lo que al texto expositivo-descriptivo respecta, la comprensión responde a la intención comunicativa de quien emite el mensaje, es decir, presentar una serie de aspectos, datos y características. Específicamente, la comprensión de los enunciados matemáticos, hace referencia a la interpretación de la información y reconstrucción de conceptos para la resolución de situaciones problemas matemáticas. (Álvarez y Angulo 2010). Por ende, comprender o traducir un problema matemático consiste en convertir la información que incluye ese problema a términos matemáticos que puedan manejar el alumno o la persona que quiera realizar la tarea, para ello es preciso que el sujeto asimile el problema al conocimiento que tiene almacenado en su memoria. (Pozo, 1994).

*Tabla 4 Operacionalización de la Variable dependiente: Comprensión Lectora.*

Dimensiones	Indicadores	Índices	
<b>Traducción del problema y</b>		<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Situación de comunicación:</b>	<b>Autor:</b> Persona que	Identifica	No identifica
Traducir el problema es lograr una representación del mismo;	emite un mensaje a otros.	el autor del	el autor del

para lo cual, el estudiante necesita de conocimientos lingüísticos, semánticos y esquemáticos, esto es, conocimientos asociados al lenguaje en el que está redactado el problema, la comprensión de expresiones y su significado de acuerdo al contexto. De igual manera comprender el contexto en el que se inscriben los hechos, permitirá realizar algunas inferencias y darle sentido al problema.		enunciado matemático.	enunciado matemático.
		1	0
(Pozo, 1994).	<b>Destinatario:</b>	Identifica a	No identifica
La situación de comunicación, hace referencia a los parámetros que determinan el contexto comunicativo, quién, a quien y para qué, en situaciones auténticas, identificar de manera precisa los parámetros de la situación, tener una representación previa del producto final que se desea producir y delimitar los principales niveles lingüísticos de la textualización. (Jolibert, 1997: 28-29).	Persona o grupo de personas a la que va dirigido el texto.	quien va dirigido el texto.	a quien va dirigido el texto.
	<b>Propósito:</b>	1	0
	Objetivo que pretende conseguir el autor del texto.	Reconoce la intención del autor al escribir el enunciado matemático.	No Reconoce la intención del autor al escribir enunciado matemático.
		1	0
	<b>Transferencia:</b>	Identifica	No identifica
	Establecimiento de relaciones de significados y situaciones que pueden ser aplicables en otras situaciones; en dicho proceso se	situaciones en las que pueda presentarse el mismo problema.	situaciones en las que pueda presentarse el mismo problema.

---

involucran los  
saberes previos.

<b>Superestructura</b>	<b>Título:</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Es la estructura global del texto que enmarca el género discursivo. Son principios organizadores de discurso, y que tienen un carácter jerárquico. (Van Dijk, 1977, p.18), (Pozo 1994).	Nombre del texto.	Identifica el título del texto y la relación que tienen con el contenido.	No Identifica el título del texto y la relación que tienen con el contenido.

<b>Contexto o situación:</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Es la situación que contiene la acción y que determina la existencia de un problema y la necesidad de resolverlo.	Identifica la existencia de un problema y las acciones descritas que corresponden al contexto.	No Identifica los elementos y las acciones descritas que corresponden al contexto y exigencias de la situación.

---

	<b>Datos:</b> Información numérica, conceptos matemáticos, claves para resolver la situación problema.	<b>1</b> Reconoce los datos y su función en el texto.	<b>0</b> No reconoce los datos en el texto.
	<b>Interrogante:</b> Es la pregunta a responder teniendo en cuenta el contexto y los datos de la situación.	<b>1</b> Identifica y comprende la pregunta de la situación problema.	<b>0</b> No identifica la pregunta de la situación problema.
<b>Lingüística Textual:</b>	<b>Conectores:</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Claves pertinentes para construir el significado de un texto, como los conectores, léxico, sustitutos y puntuación, dominio de las reglas lingüísticas, culturales y sociales que rigen el uso del lenguaje en distintas situaciones reales. (Jolibert, 2002).	Conjunciones y signos que permiten la cohesión y contribuyen a la coherencia textual, es decir, al desarrollo lógico y relación entre las ideas.	Identifica los conectores y la función de estos en el texto.	No Identifica los conectores en el texto.
	<b>Conocimiento semántico:</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
	Hace referencia a la descripción del	Conoce los significados de	No conoce los significados

significado de las palabras que hay en el texto.	las palabras del texto.	de las palabras del texto.
<b>Sustitutos:</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Son los términos referidos a un mismo objeto, fenómeno, persona o situación en un texto.	Reconoce los sustitutos y su función en el texto.	No reconoce los sustitutos en el texto.
<b>Puntuación del texto:</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Conjunto de marcas o signos lingüísticos que permiten establecer la estructura de un documento, las pausas, y relaciones semánticas, y que por lo tanto contribuyen a la coherencia del texto.	Reconoce la función de los signos de puntuación en el texto.	No reconoce la función de los signos de puntuación en el texto.

### 3.7 Unidad de análisis y Unidad de Trabajo:



**Unidad de trabajo: Dos docentes**, una docente de grado 5º, formada como Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira con 3 años y 9 meses de experiencia, y otra docente de grado 5º, formada como Licenciada en Pedagogía Infantil de la universidad del Tolima con 2 años de experiencia.

**Unidad de análisis:** Las prácticas reflexivas de las docentes, consignadas en sus diario de campo durante la implementación de la secuencia didáctica y a partir del cual emergieron una serie de categorías de análisis, establecidas en consenso por el grupo de estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, extensión con isla de San Andrés.

### **3.8 Técnicas e instrumentos**

La técnica implementada para la recolección de información del proyecto fue la observación participante, entendida según lo mencionan Marshall y Rossman (1989) como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para hacer estudio” (p.79).

Los instrumentos para la recolección de la información fue un cuestionario tanto en el Pre-test como en el Pos-test el cual consta de 24 preguntas con opciones de respuestas y el diario de campo para el análisis cualitativo. Para la validación de la rejilla de evaluación y el instrumento de comprensión lectora, fue necesaria la revisión por docentes expertos en las áreas de lenguaje y matemática, para este caso los Magísteres Héctor Gerardo Sánchez y Daniel Mauricio Guerra, hicieron la valoración de los instrumentos, además de ello se realizó una prueba piloto a un grupo de 10 estudiantes, los cuales se correspondían en edad y grado con el grupo de investigación.

A continuación, se presentará en que consiste cada uno de los instrumentos empleados:

- **Cuestionario Pre-test:** Se aplicó con la intención de valorar el nivel de comprensión de textos expositivos descriptivos, específicamente de enunciados matemáticos, de los estudiantes, para ello, se eligió un texto que cumpliera con los parámetros de un texto expositivo, y se diseñaron diferentes preguntas teniendo en cuenta cada una de las dimensiones propuestas en la variable dependiente, y a su vez teniendo en cuenta de los indicadores, para esta prueba se realizaron 24 preguntas en total dos por cada indicador, la prueba se aplicó antes de dar inicio con la secuencia didáctica, teniendo en cuenta la aplicación de la prueba piloto.
- **Cuestionario Pos-test:** Se aplicó con el propósito de identificar las transformaciones que tuvieron los estudiantes en la comprensión lectora de textos expositivos (situaciones problemas), para ello se buscó un texto con las mismas características al aplicado en el Pre-test, y se diseñaron diferente preguntas teniendo en cuenta cada una de las dimensiones propuestas en la variable dependiente y a su vez teniendo en cuenta de los indicadores, para esta prueba se realizaron 24 preguntas en total dos por cada indicador, la prueba se aplicó posterior a la implementación de la secuencia didáctica.
- **Diario de campo:** Es in instrumento que nos permite registrar las acciones más importantes de nuestras prácticas pedagógicas. Según Bonilla y Rodríguez (1997) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en el que se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. (p.129). En el diario de campo se

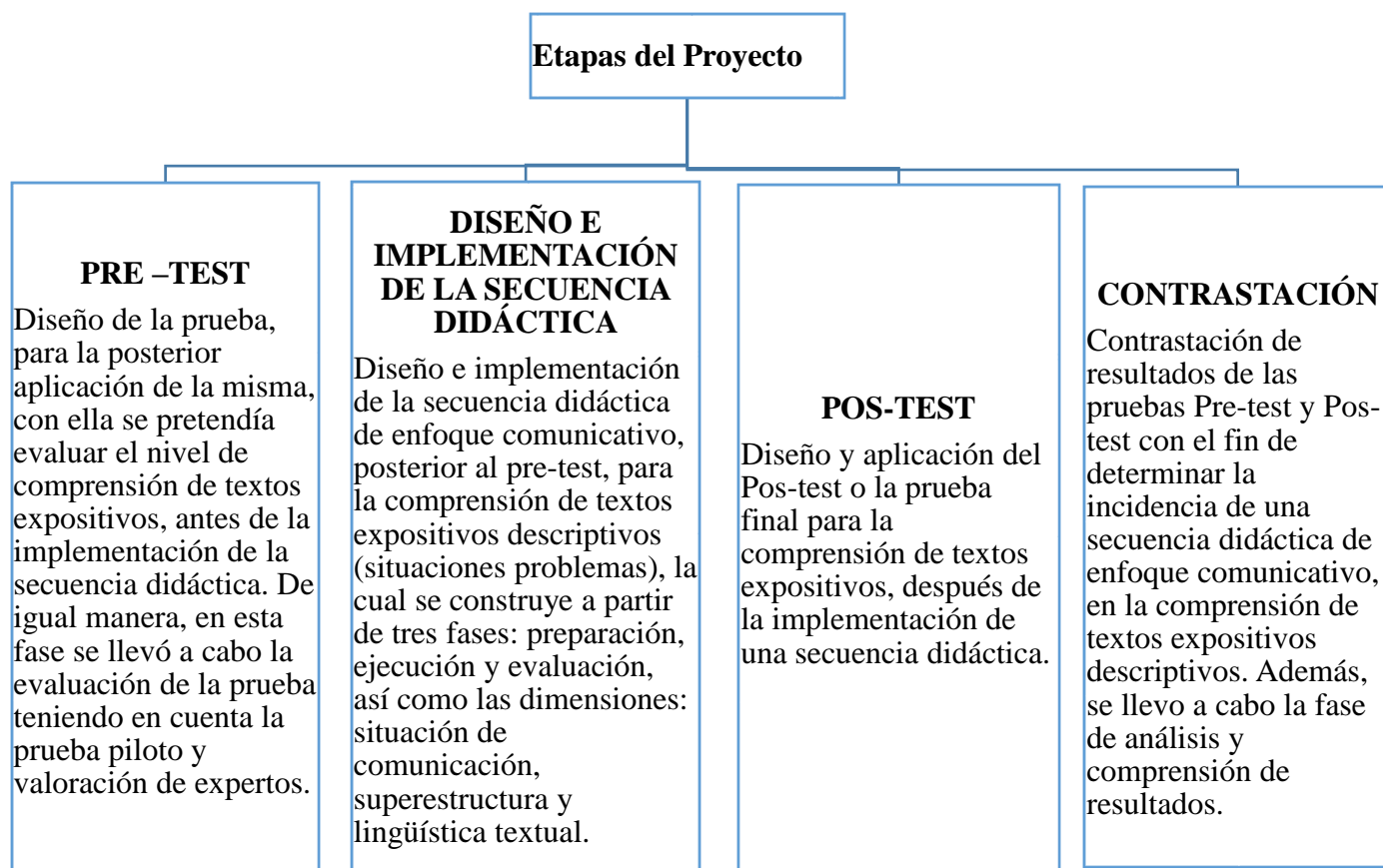
realizó una descripción detallada de los aspectos fundamentales que transcurrieron en cada una de las sesiones de clase, para un total de 15 registros; descripciones que fueron analizadas teniendo en cuenta siete categorías.

Tabla 5 Categorías del Diario de Campo

<b>Descripción</b>	Contar las actividades que se desarrollaron durante la clase.
<b>Autoevaluación</b>	Valoración que realiza el profesor sobre su propio que hacer.
<b>Percepción</b>	Percepción de lo que el profesor cree que piensan o creen sus estudiantes.
<b>Adaptación</b>	Modificaciones que el profesor hace a sus actividades didácticas de acuerdo con las necesidades que percibe en el grupo.
<b>Asertividad</b>	Manejo adecuado de las situaciones conflictivas que se presentan en el aula.
<b>Continuidad</b>	Continuar con actividades didácticas tradicionales sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes o el grupo.
<b>Autopercepción</b>	Sentimientos, pensamientos y emociones que le genera el profesor su propia actuación.

### 3.8 Procedimiento

La investigación fue realizada teniendo en cuenta las siguientes etapas.



*Figura 1 Etapas del Proyecto*

#### 4. Análisis de la Información

En el presente apartado, se analizan los resultados obtenidos después de la aplicación de la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos expositivos-descriptivos, específicamente enunciados de problemas matemáticos, de los estudiantes de 5º grado de primaria de las instituciones educativas Sagrada Familia y Técnico Industrial de la Isla de San Andrés; así mismo, se presentan las reflexiones respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, llevadas a cabo por las docentes vinculadas al proceso de investigación.

El análisis de la información se realizará en dos momentos, en primer lugar se presenta el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos por cada uno de los dos grupos (de manera independiente) vinculados al proceso, esto es, lo correspondiente al Grupo 1 (Estudiantes de la Institución educativa de la Sagrada Familia) y al Grupo 2 (Estudiantes de la Institución Técnico Industrial), para ello se tendrá en cuenta la prueba de hipótesis, y los datos obtenidos a partir de la implementación de las pruebas Pre-test y Pos-test, además se presentará el comparativo global de estas y el comparativo global por niveles de desempeño, para finalmente dar cuenta del análisis de las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

En segundo lugar, se aborda el análisis cualitativo, para ello se presentan las reflexiones de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, obtenidas de los registros consignados en el diario de campo (DC), durante el desarrollo de las actividades propuestas en la secuencia didáctica (SD), para dicho análisis se toman como referente las categorías que emergen durante las fases de planeación, ejecución y evaluación, y que fueron establecidas de manera conjunta con el grupo de Maestría en Educación de la isla de San Andrés.

#### **4.1 Análisis Cuantitativo: Comprensión de textos expositivos**

En este apartado se presenta el análisis global de las dimensiones, producto de la contrastación de los resultados de las pruebas Pre-test y Pos-test de cada grupo. A continuación, se presenta la estadística descriptiva que permitió la organización de los datos arrojados por los desempeños de los estudiantes participantes.

### 4.1.1 Prueba de Hipótesis

Para este análisis, se utiliza la estadística descriptiva y las tablas de medidas de tendencia central en ambos grupos: La media, la mediana y la moda y la desviación estándar, como se evidencia en la tabla 1, en la cual se presentan los resultados del G1 y G2.

Tabla 6 Medidas de tendencia central grupos 1 y 2.

	<b>Grupo 1</b>		<b>Grupo 2</b>	
<b>Criterio</b>	<b>Pre –test</b>	<b>Pos-test</b>	<b>Pre-test</b>	<b>Pos-test</b>
<b>Media</b>	13.45238095	19.92857143	11.36363636	17.77272727
<b>Error típico</b>	0.53690988	0.48483729	0.485929531	0.837259543
<b>Mediana</b>	14	21	11	17
<b>Moda</b>	17	22	13	17
<b>Desviación estándar</b>	3.479573712	3.142104756	2.279211529	3.927095354
<b>Varianza de la muestra</b>	12.10743322	9.8728223	5.194805195	15.42207792
<b>Curtosis</b>	-0.38502898	-	-0.88907645	0.551731667
		0.689595132		
<b>Coefficiente de asimetría</b>	-0.49517798	-	0.114732659	-0.28534817
		0.733290711		
<b>Rango</b>	14	11	8	16
<b>Mínimo</b>	5	13	8	8
<b>Máximo</b>	19	24	16	24
<b>Suma</b>	565	837	250	391
<b>Cuenta</b>	42	42	22	22

En la tabla anterior pueden observarse los resultados de ambos grupos con relación al Pre-Test y Pos-Test, evidenciándose transformaciones positivas en la comprensión de textos expositivos, lo que podría deberse a las potencialidades de la secuencia didáctica

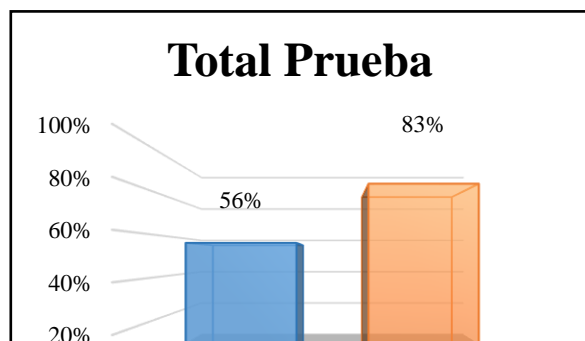
implementada. Debido a lo anterior se puede validar para ambos grupos la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula.

Específicamente en lo que respecta al G1, en la media pasaron de un 13,45 en el Pre- test a un 19,92 en el Pos-test con una diferencia de 4,82 puntos; en la mediana pasaron de 14 a 21 con una diferencia de 6 puntos y en la moda de un 17 a un 22 con una diferencia de 5 puntos, además en la desviación estándar se demuestra que los datos están distribuidos de manera similar en ambas pruebas.

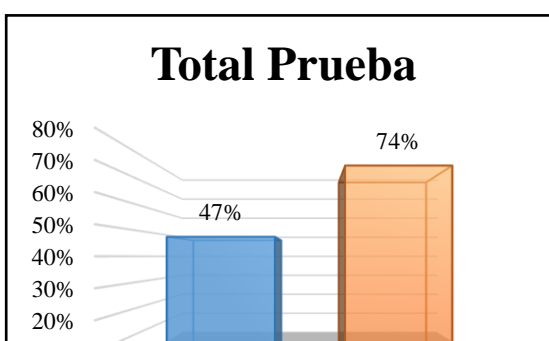
En cuanto a los resultados del G2, en la media pasaron de 11,36 en el Pre- test a 17,77 en el Pos-Test con una diferencia de 3,47 puntos y en la mediana pasaron de 11 a 17 con una diferencia de 4,5 y en la moda pasaron de 13 a 17 con una diferencia de 9 puntos. Además, en la desviación estándar, al analizar ambas pruebas se evidencia que en el Pre-test los datos se encontraban dispersos mientras que en el Pos-test los datos evidenciaron un grado de equilibrio, debido a que los estudiantes lograron superar algunas de las dificultades que presentaban. Dichos resultados permiten inferir que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la comprensión de textos expositivos-descriptivos, específicamente enunciados de problemas matemáticos, de los estudiantes de grado 5° de primaria.

A continuación, se presenta la gráfica global en la que se ilustran los porcentajes que evidencian el desempeño en las pruebas Pre-test y Pos-test.

Grafica 1 Comparativo global de los resultados Pre-test y Pos-test – Grupo 1



Grafica 2 Comparativo global de los resultados Pre-test y Post- test - Grupo 2



Las graficas permiten comparar los resultados del Pre-test y el Pos-test de cada grupo, así, el G1 paso de un 56 % en el Pre-test a un 83% en el Pos-test notándose un avance de 27 puntos porcentuales, por otro lado el G2 avanzó de un 47% en el Pre-test a un 74% en el Pos-test, evidenciándose un progreso de 27 puntos porcentuales. Lo que probablemente puede ser atribuido a la implementación de la secuencia didáctica, ya que en ella se establecieron propuestas intencionadas y secuenciales como identificación de diferentes tipos de texto, especialmente el expositivo descriptivo, que permitieron a los estudiantes superar las dificultades como no comprender la situación problema, o la dificultad para entender que procedimiento a seguir, o qué estrategia utilizar para darle solución a la situación problema en la comprensión de la misma, ya que no lograban identificar el contexto, hacer transferencias y asociar el problema a distintas situaciones y mucho menos identificar los datos y lo que solicitaba la pregunta de los problemas propuestos.

De acuerdo con Judías y Rodríguez (2007) una de las mayores dificultades en relación a la comprensión enunciados matemáticos radica en que los estudiantes no poseen estrategias para comprender la estructura de dichos enunciados, esta situación se presenta con frecuencia en las aulas de clase, ya que los docentes pocas veces generan propuestas para crear en clase un ambiente que ayude la investigación, el descubrimiento, la búsqueda de información, presentando situaciones problemas que les genere esfuerzo adicional, en donde pueda llevarse a cabo el ensayo y error las veces que sea necesario para alcanzar



metas, y por ende su aprendizaje, de manera que se garantice la comprensión de los estudiantes.

Por consiguiente, Castillo (2010) señala que, si los estudiantes no comprenden la estructura de problemas matemáticos, les es difícil hallar la respuesta y no porque no se les haya dado los procedimientos, sino que no comprenden el problema propuesto.

En este sentido, cabe resaltar la importancia de la secuencia didáctica, pues les permitió a los estudiantes avanzar en la comprensión de textos expositivos descriptivos, específicamente situaciones problemas, dados los resultados del Pre-test y el Pos-test, los estudiantes presentaron una movilización positiva en la comprensión de dichos textos, las cuales se pudieron superar debido a las diferentes actividades que se utilizaron en la implementación de la secuencia didáctica.

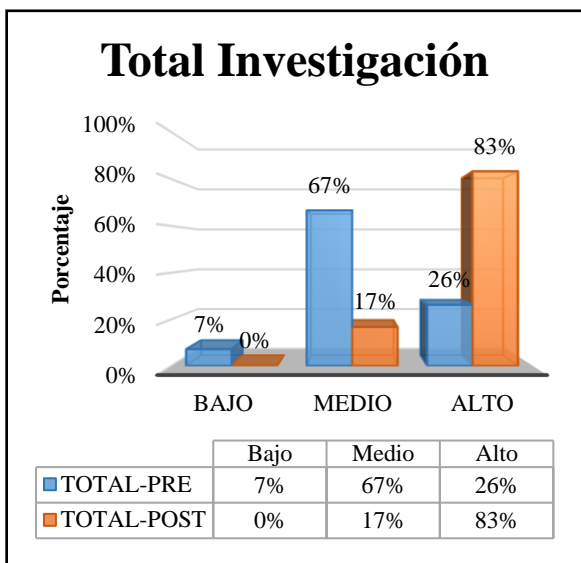
Como lo plantea Camps (2003) una secuencia didáctica, hace referencia a un conjunto secuencial de actividades de enseñanza dirigidas al aprendizaje, diseñadas intencionalmente para cumplir un objetivo, por lo que precisamente con la intervención se buscó atender a la relación lógica de las propuestas y al alcance de objetivos de manera detallada e intencionada.

La secuencia didáctica potenció el trabajo con un texto abordado comúnmente de manera operativa, y no comprensiva, real y significativa en el aula, pero que constituye un elemento clave, no solo para el área de lenguaje y de las matemáticas sino para la vida, como lo son los enunciados de problemas matemáticos.

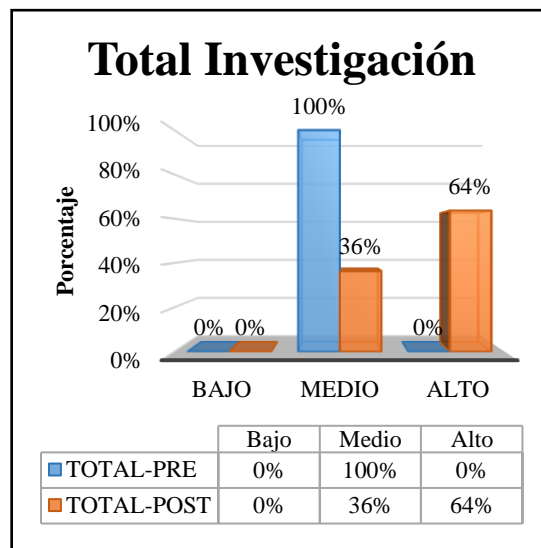
A continuación, se presentan los cambios obtenidos en los procesos de comprensión, teniendo en cuenta la transición de los niveles de desempeño alto, medio y bajo, de los

estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test, con relación a las dimensiones de la variable dependiente después de la implementación de la SD.

Grafica 3 Comparativo global por niveles de desempeño- G1



Grafica 4 Comparativo global por niveles de desempeño- G2



Teniendo en cuenta las gráficas anteriores, se pueden evidenciar transformaciones positivas en los procesos de comprensión, respecto al paso de los estudiantes de un nivel bajo a un nivel medio y a su vez a un nivel alto, dichos resultados muestran la movilización que tuvieron los estudiantes de un nivel a otro, luego de la implementación de la SD, basados en las diferentes actividades propuestas y propósitos fijados en ella.

Respecto al G1 en la prueba Pre-test un 67% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio, en el nivel alto un 27% y en el nivel bajo se ubicó un 7%, por otro lado, en el Pos-Test se ubicaron en el nivel medio un 17% de los estudiantes, y en el nivel alto un 83%, mientras que ningún estudiante ocupó el nivel bajo.

En el caso del G2, un 100% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio en la prueba Pre-test, y posterior a la aplicación de la SD en el Pos-Test los estudiantes se movilaron

de manera positiva, ubicándose un 36% en el nivel medio y el 64% en un nivel alto, mientras que el nivel bajo fue de 0%.

Como se puede evidenciar en los resultados anteriores, los estudiantes tenían algunas dificultades en la comprensión del texto expositivo, el cual había sido poco trabajado en los procesos de enseñanza del lenguaje, por ende los estudiantes se encontraron con un texto nuevo y así mismo con una estructura que no manejaban ni conocían, ya que en clase solo se trabajan ejercicios algorítmicos o simples ejercicios descontextualizados que no cuentan con una estructura propia de una situación problema, debido a esto en el Pre-test pocos estudiantes podían comprender la estructura en la que estaba planteada la situación problema y a su vez del texto expositivo que se les presentó, de igual manera, los estudiantes no comprendían algunos términos presentes en el problema planteado y se les dificultaba un poco reconocer otras situaciones similares a las dadas, aunque inicialmente se les pidió no resolver el problema solo analizarlo y comprender qué era lo que se les estaba planteando e identificar cual era la tarea a resolver.

Posterior a la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes tuvieron transformaciones significativas en sus procesos de comprensión, pasando de un nivel medio a un nivel alto, debido a las diferentes actividades como completar esquemas, organizar párrafos, analizar información, buscar ejercicios similares, trabajar diferentes tipos de textos, buscar similitudes y diferencias entre las mismas experiencias fuera y dentro del salón, investigar por medios tecnológicos sobre textos, lugares, información en general, preguntándoles a diferentes personas, crear su propia guía con el fin de ayudar a los turistas a ubicarse dentro de la isla, partiendo todo ello de la comprensión de una situación problema y de otros textos.

Ahora bien, es claro que tradicionalmente en la escuela se hace un mayor énfasis en los textos narrativos por encima de los textos expositivos a pesar de que estos abundan en el colegio, como lo plantea Pérez y Roa (2010) los estudiantes están habituados a realizar comprensión solamente de los textos narrativos debido a que en el plantel predomina la lectura de los cuentos, fábulas y leyendas dejando a un lado la exploración de los textos expositivos que hacen parte de la escuela, por eso es necesario replantear la planificación y organizar los contenidos escolares y las actividades relativas al proceso completo de enseñanza aprendizaje en el área, así como hacer énfasis en la comprensión de las distintas tipologías textuales.

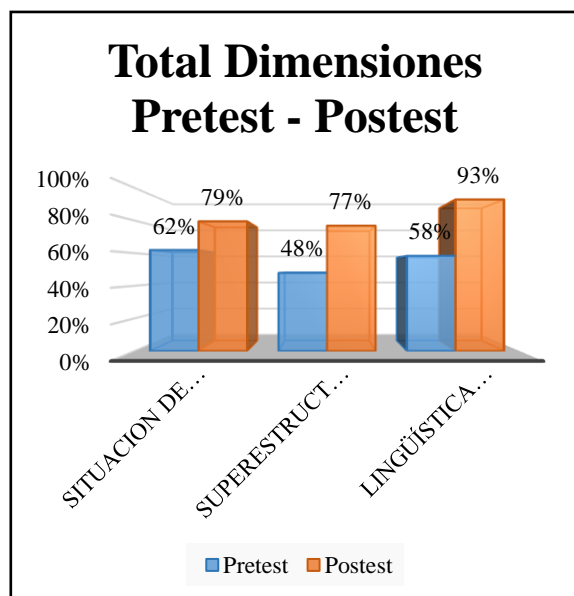
Es así, como el texto expositivo puede representar para el estudiante un proceso de lectura más complejo, ya que exige de parte del lector diferentes estrategias para abordarlo, por lo que la escuela debe ofrecerle al estudiante otras herramientas para su comprensión.

En este sentido, la propuesta realizada con los estudiantes aportó a la comprensión de la estructura de textos expositivos – descriptivos (situaciones problemas) probablemente por las nuevas metodologías como la manera de planear las clases, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, las cuales apuntaban a la comprensión de dichos textos efectuadas en la secuencia didáctica, así, la implementación de una propuesta flexible dirige y facilita los procesos de interpretación por parte de los estudiantes, junto con los profesores, en opciones que permiten un acercamiento significativo a los contenidos, en una realidad concreta para intervenir de manera efectiva.

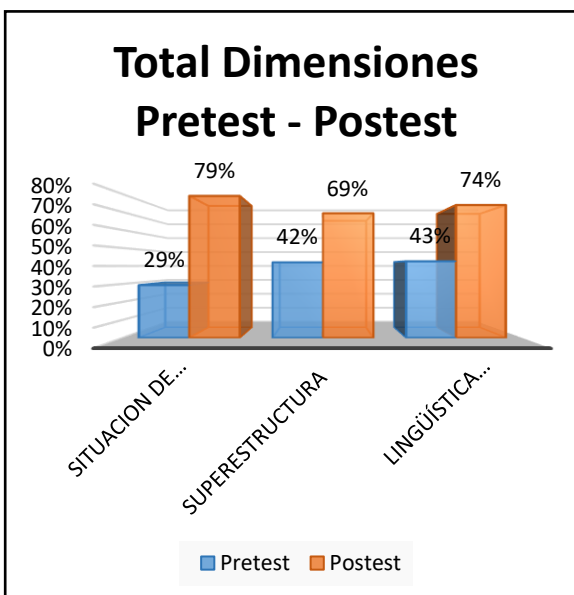
#### **4.1.2 Análisis de las Dimensiones**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y Pos-test en las dimensiones que conforman la variable dependiente: Traducción del problema y situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Grafica 5 Comparativo global de las dimensiones –G1



Grafica 6 Comparativo global de las dimensiones -G2



Como se refleja en las gráficas anteriores, se puede evidenciar que ambos grupos avanzaron en la comprensión de todas las dimensiones. Para el G1 entre el Pre-test y el Pos-test la dimensión con mayores cambios fue la *lingüística textual* con 35 puntos de diferencia, en esta dimensión los estudiantes realizaron diferentes actividades como completar, organizar párrafos, colocar signos de puntuación, reconocer sustitutos en los enunciados de problemas matemáticos, dar sentido a los conectores en diferentes tipos de

texto, etc., mientras que las menores transformaciones se dieron en la *Traducción del problema y situación de comunicación* con una diferencia de 17 puntos entre ambas pruebas, esto debido a que en dicha dimensión los estudiantes tenían saberes previos cercanos a la realidad, de manera que lograban identificar el autor del texto, el propósito o la intención que se tenía al momento de escribir un texto etc., y con las actividades pudieron afianzar esos conocimientos, aunque es claro que sus desempeños al respecto ya eran buenos.

Respecto a la situación de comunicación se plantearon actividades como *identificar el autor del texto, analizar la relación entre el título con el contenido, elaborar títulos acordes al contenido, identificar los datos que proporcionaba el texto, identificar la utilidad de los datos para resolver el problema, reconocer el contexto del problema, el público al que iba dirigido, entre otras propuestas, que permitieron afianzar la comprensión de dicha dimensión*. Propuestas que, en el marco del enfoque comunicativo, permitieron la lectura en contextos y con intenciones reales.

En el G2 la dimensión que mayor avance tuvo fue *la situación de comunicación* con 50 puntos porcentuales, inicialmente los estudiantes tenían dificultades en esta dimensión debido a que en el colegio no se trabajan textos con un autor determinado, o situaciones similares a las de su vida cotidiana, de manera que en muchos casos, se promueve una enseñanza descontextualizada. Posterior a la aplicación de la secuencia didáctica y las actividades trabajadas, la mayoría de los estudiantes pudieron comprender de qué trataba esta dimensión, donde lograron identificar el autor de un texto y las funciones que cumple este, así mismo, lograron identificar que cada texto tiene un destinatario diferente, etc.

La dimensión con menor transformación fue la *superestructura* con 27 puntos de diferencia entre el Pre-test y el Pos-test, al respecto los estudiantes contaban con saberes

previos, que les permitían identificar el título, la relación que este tiene con el texto, organizar los párrafos con un orden coherente para darle sentido al contenido, etc., es así como los estudiantes que tenían dificultades las pudieron superar en un gran porcentaje, mientras que los demás afianzaron sus ideas al respecto.

Teniendo en cuenta el análisis anterior, se puede decir que las **dificultades iniciales de los estudiantes, podrían deberse** a las formas en que la escuela ha concebido y enseñado los procesos de lectura y escritura, pues pareciera que los propósitos que se plantean en la escuela respecto a estos procesos son diferentes a los que se establecen fuera de ella, en este sentido.

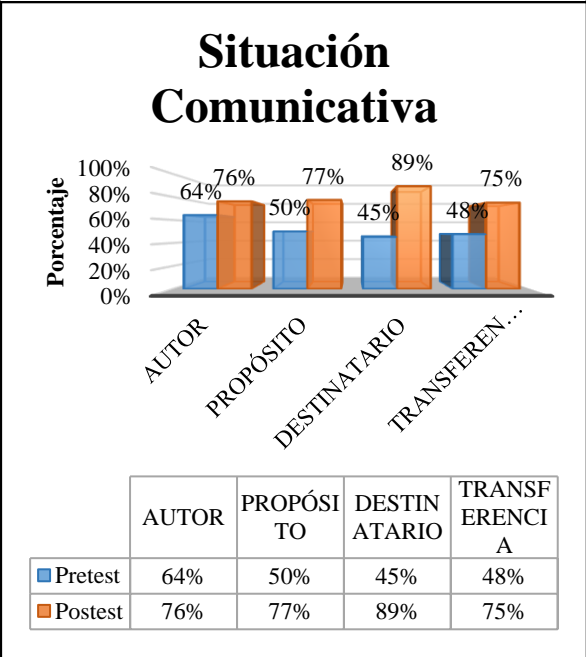
Ahora bien, finalizada la implementación de la secuencia didáctica y teniendo en cuenta los datos anteriores se observa que en ambos grupos hubo avances, pero fue el G1 el que obtuvo mayores cambios en comparación con el G2, esto debido posiblemente a las diferentes actividades de comprensión textual que realizan las instituciones, dado que en el caso de la Institución donde se ubica el G1, se implementan actividades como el proyecto PILE, maratones de lectura, concursos etc. Mientras que en la Institución del G2 es poco el trabajo de comprensión lectora que se realiza, pues solo son evidentes las actividades que se hacen de manera aislada en el aula de clase.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la primera dimensión *situación de comunicación* para la cual se establecieron los indicadores de desempeño: autor, propósito, destinatario y transferencia.

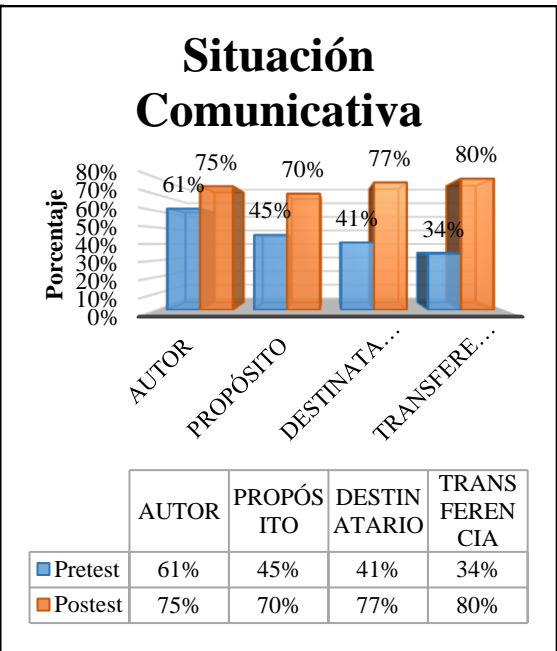
#### ***4.1.2.1 Traducción del Problema y Situación de comunicación***

En las siguientes gráficas se muestran los desempeños obtenidos por ambos grupos en la primera dimensión *situación de comunicación*.

Grafica 7 Dimensión 1: Situación de Comunicación. G1



Grafica 8 Dimensión 1: Situación de Comunicación. G2



Teniendo en cuenta las gráficas anteriores, se pueden evidenciar las transformaciones positivas con relación a la primera dimensión y sus respectivos indicadores, ya que los estudiantes en ambos grupos presentaron avances, debido a las actividades que se trabajaron en esta dimensión, las cuales dieron inicio a la secuencia didáctica para la comprensión de los textos expositivos (situaciones problemas). En el G1 el indicador del *autor* aumentó 12 puntos porcentuales, el *propósito* aumentó 27 puntos porcentuales, el *destinatario* avanzó 44 puntos y el indicador de *transferencia* aumentó 27 puntos, dándose



así un cambio positivo en el aprendizaje de la comprensión lectora. El indicador con menor transformación fue el de *autor* y el de mayor transformación fue el de *destinatario*.

En el G2 también son evidentes los cambios que tuvo la comprensión de los estudiantes en cada indicador, respecto al *autor* los estudiantes aumentaron 11 puntos, en el *propósito* aumentaron 25 puntos, en el *destinatario* aumentaron 36 puntos y en el indicador de *transferencia* tuvo un avance de 46 puntos, dándose así un cambio positivo en su aprendizaje debido a las diferentes actividades que se plantearon para esta dimensión, cabe aclarar que el indicador que menor cambio tuvo fue el *autor* y a su vez la de mayor transformación fue el indicador de *transferencia*.

Así mismo, en la gráfica anterior se puede analizar que tanto en el G1 como en el G2 en el indicador *Autor* los estudiantes tenían mayores conocimientos, debido a que ya que se encontraban familiarizados con este, pues los estudiantes de ambos grupos en clase y fuera de ella, leen cuentos y acceden a libros como los de la Colección Semilla, en los cuales se reconocen autores expertos, además de las actividades que se les plantea en clase, en las cuales se busca el reconocimiento de quién escribe, sus posturas, posibles lectores, así como su trayectoria, vida y obra.

Posterior a la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes pudieron afianzar aún más sus conocimientos, por medio de las actividades planteadas como *determinar quién escribió el texto, identificar el autor, producir de un texto y reconocerse como autores del mismo, hallar el nombre del autor de los textos leídos, dando cuenta del porqué de dichas firmas, entre otras propuestas*. El indicador “*Autor*” fue el que menos transformaciones obtuvo respecto a los otros, aunque es claro el buen desempeño de los estudiantes al respecto.

En el segundo indicador, es decir el *propósito*, en el G1 la mitad de los estudiantes tenía conocimientos previos al tema, y en el G2 un poco menos de la mitad también tenía conocimientos, por ello se les facilitaba identificar cuál era el propósito que tenía el autor al escribir el texto, posterior a la aplicación de la SD más del 70% de los estudiantes en ambos grupos pudieron superar las dificultades que se le presentaba al momento de identificar cuál y con qué propósito el autor escribe un texto, los estudiantes lograron avanzar a través de actividades que implicaban indagar y responder asuntos como: *¿Qué es un propósito?, ¿los textos tienen algún propósito?, ¿Quién formula el propósito de un texto?, de igual manera, a través de la comparación, tipologías textuales, el registro en rejillas y cuadros etc.* Las actividades planteadas tenían relación entre ellas y con los indicadores trabajados anteriormente.

En el tercer indicador, *destinatario*, el G1 obtuvo 45 puntos en el Pre-test y 89 puntos en el Pos-test, lo que representa una diferencia de 44 puntos porcentuales, en la primera prueba los estudiantes presentaron mayores dificultades en este indicador debido posiblemente a que ellos *pensaban que todos los textos podían ser para cualquier persona, sin tener un destinatario determinado, además se les dificultaba tener en cuenta que dependiendo del destinatario se escribe de manera distinta (tipologías textuales) y con intenciones diversas.*

Ahora bien, en el G2, también se evidenciaron cambios, ya que en los resultados de la prueba Pos-test reflejaron un aumento de 36 puntos porcentuales, lo que quiere decir que posterior a la aplicación de la SD los estudiantes presentaron mejores desempeños en los procesos de comprensión, lo que podría deberse a las diferentes actividades propuestas para este indicador, las cuales consistían en *indagar para quien está escrito el texto, quien puede y quien no puede leer el texto y porque, realizar modificaciones para que la situación la*

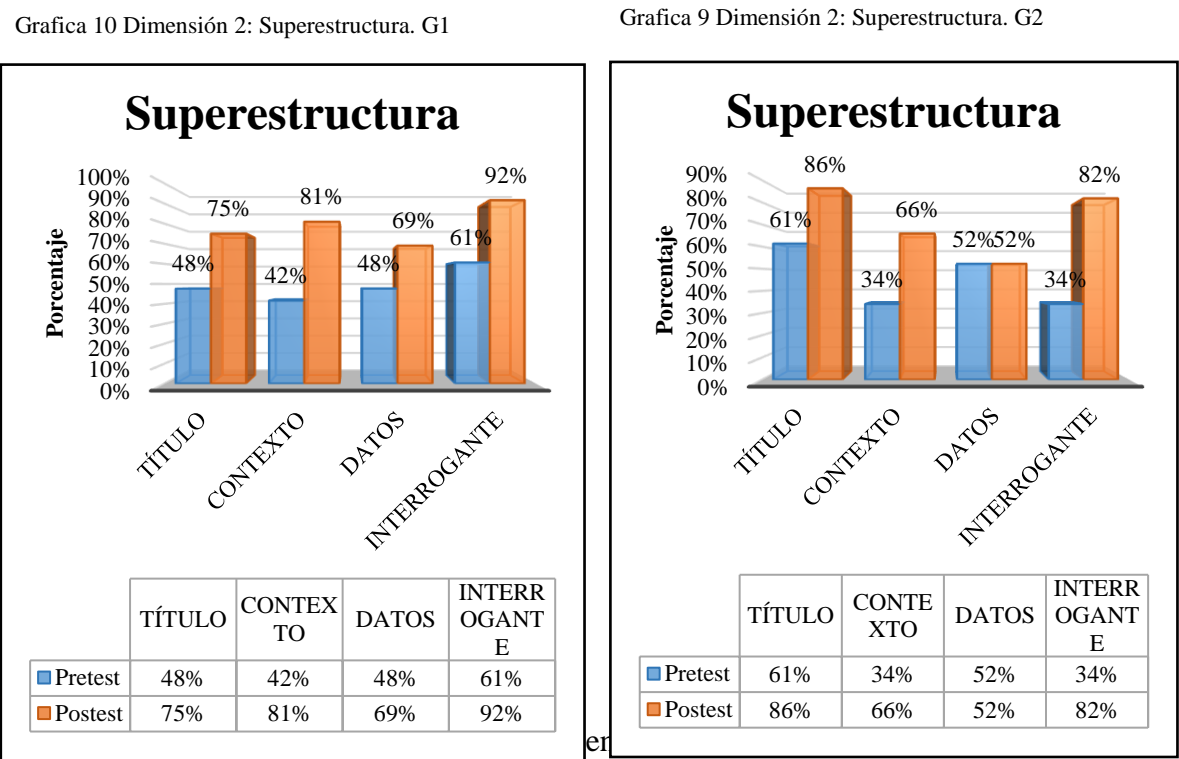
*entienda un niño de grado inferior*, el trabajo en grupo también facilitó el aprendizaje colaborativo, ayuda mutua entre compañeros, compartir y respetar ideas propias de cada uno y llegar a acuerdos, lo que además favorece el aprendizaje autónomo y la capacidad de liderar, por parte de los estudiantes.

En el cuarto y último indicador, es decir, la *transferencia*, ambos grupos tuvieron avances positivos, en el G1 los estudiantes tuvieron avances de 27 puntos porcentuales, mientras que en el G2 fue el indicador con mayor transformación; durante el Pre-test la mayoría de los estudiantes tuvieron dificultades en relacionar una situación problema con otra, ya que no lograban encontrar las semejanzas o puntos en común entre dos situaciones dadas, así la estructura fuera la misma; posteriormente en el Pos-test los estudiantes aumentaron 46 puntos debido las actividades planteadas en la misma como *identificar situaciones en las que se pueda presentar problemas similares*, además de ello, lograron proponer situaciones parecidas a las dadas, realizando de manera individual sus propias transferencias.

Teniendo en cuenta los resultados expuestos, se puede concluir que para traducir el problema es necesario lograr que los estudiantes hagan una representación del mismo. De igual manera comprender el contexto en el que se inscriben los hechos, permitirá realizar algunas inferencias y darle sentido al problema (Pozo, 1994). Es por ello que la comprensión que el estudiante obtenga de la lectura y la representación que se haga de la misma, involucrando sus conocimientos previos, le permitirá además resolver la situación que se le presente.

#### ***4.1.2.2 Superestructura***

A continuación, se presentan las gráficas en las cuales evidencian los diferentes desempeños obtenidos por ambos grupos en la segunda dimensión *Superestructura*.



tuvieron los estudiantes en relación a la dimensión *Superestructura* y sus respectivos indicadores, por lo que es posible afirmar que los estudiantes de ambos grupos tuvieron transformaciones satisfactorias de acuerdo las actividades propuestas en la presente dimensión.

En el G1 el indicador *título* aumentó 27 puntos, el *contexto* aumentó 39 puntos, los *datos* 21 puntos y el indicador de *interrogantes* aumentó 31 puntos, evidenciándose un avance en la comprensión de los elementos que conforman una situación problema, en comparación con lo obtenido en la prueba Pre-test, ello debido posiblemente a las diferentes actividades realizadas como: *analizar la información, buscar datos relevantes, identificar la situación a resolver y la pregunta del problema, así como el contexto y el enunciado identificador o título de diversas situaciones presentadas*. De acuerdo con los

resultados anteriores, el indicador con mayores transformaciones fue el *contexto* y el indicador con menor transformación fue el de *datos*.

Por otro lado, el G2 también evidenció avances en la comprensión del texto expositivo, con relación a la dimensión Superestructura, es así como el indicador *título* avanzó 25 puntos porcentuales, el *contexto* aumentó 32 puntos porcentuales, el indicador de datos se mantuvo en 52 puntos tanto en el Pre-test como en el Pos-test y el indicador interrogante aumentó 48 puntos. Según los resultados obtenidos, el indicador con mayores transformaciones fue el de *interrogantes* y por el contrario el indicador con menor transformación fue el de los *datos*, ello debido posiblemente a que los estudiantes durante el Pre-test pudieron identificar correctamente los datos que planteaba la situación problema y a través de las actividades que se les propusieron, lograron obtener un mejor nivel en este indicador por ende en el Pos-test el cambio fue mínimo, ya que contaban con saberes previos en línea con lo que se pretendía enseñar, empero en el transcurso de la SD los estudiantes que tuvieron algunas dificultades para la comprensión de este indicador, pudieron superarlas en su gran mayoría, lo cual fue evidente en los resultados de la prueba Pos-test.

Es así como en el indicador de *título*, en el G1 menos de la mitad de los estudiantes en el Pre-test pudieron identificar el título en la situación problema presentado, posiblemente porque en el aula de clase están acostumbrados normalmente a trabajar ejercicios que son considerados situaciones problemas y en ellos no se presenta un título. Por el contrario, en el G2, más de la mitad de los estudiantes en el Pre-test pudieron identificar el título de la situación problema planteado, ello podría deberse a que los niños en clase de lenguaje leen diferentes textos los cuales tienen títulos, este tipo de lecturas les facilitó a la identificación

de los mismos, pero sobre todo las propuestas trabajadas, permitieron comprender la función lógica de este elemento, en los textos.

Luego de la aplicación de la secuencia didáctica, en el Pos-test se evidenciaron los avances de los estudiantes en este indicador, de manera que ambos grupos mejoraron más de 70 puntos porcentuales, estos avances se lograron debido probablemente por las actividades y preguntas que se realizaron a los estudiantes como: *cuál es el título de la situación problema, qué relación tiene el título con lo planteado, crear un título de acuerdo al problema presentado, determinar las características del texto y los elementos del título mismo, etc.*

En cuanto al indicador de *contexto*, cabe plantear que tuvo mayor transformación en el G1, dado que a los estudiantes en el Pre-test se les dificultaba identificar la trama que se planteaba en la situación problema, de igual manera no identificaban cual era el inicio, por consiguiente se les imposibilitaba resolver el problema planteado, posterior a la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes en su gran mayoría lograron identificar de que se trataba este indicador, como resultado de las diferentes actividades e interrogantes tales como identificar: *De qué creen que trata el texto,Cuál será el título del texto, dónde creen que transcurre la historia, y preguntas inferenciales, entre otras propuestas.*

Ahora bien, respecto al mismo indicador, a los estudiantes del G2 en el Pre-test se les dificultó identificar el contexto que se planteaba en la situación problema, lo que corresponde al inicio de la situación, y posterior a la aplicación de la secuencia didáctica en la prueba Pos-test el 66% de los estudiantes tuvo avances positivos, y por consiguiente logro identificar de que se trataba este indicador, dicho logro fue posible debido a las actividades empleadas tales como determinar *el posible tema, título del texto, lugar donde transcurre la historia, y preguntas inferenciales, etc.*

Así mismo, se puede analizar que tanto el G1 como el G2 en los que respecta el indicador de *datos* fue el indicador de menor transformación, debido a que aproximadamente la mitad de los estudiantes no lograron identificar los datos que se planteaban en la situación problema propuesta en el Pre-test, posterior a la aplicación de la SD los estudiantes lograron avanzar en su aprendizaje en el que respecta al mismo, a pesar de ello el resultado sigue siendo bajo en comparación a los otros indicadores.

Ahora bien, el G1 en el indicador *interrogantes*, en la prueba Pre-test arrojó que a más de la mitad de los estudiantes se les facilita identificar las preguntas que se presentan en una situación problema, mientras que en el Pos-test evidenció un avance positivo, probablemente porque los estudiantes ya estaban familiarizados con la identificación de los interrogantes que planteaba el texto, ya que trabajan diariamente en el salón de clase lo respectivo a la comprensión de las situaciones problema y los diferentes interrogantes que pueden presentarse en estas, por lo que lograron identificar las preguntas implícitas en las lecturas.

Por el contrario en el G2 el indicador con mayor transformación fue el de *interrogantes* debido a que los estudiantes en el Pre-test tuvieron dificultades en analizar e identificar cuáles eran las preguntas que se les estaba planteando dentro de la situación problema y en un contexto real, debido a que ellos están acostumbrados a realizar ejercicios simples como resolver una pregunta problema donde la respuesta es una operación matemática y fuera de contexto, debido a que en el aula de clase no se proponen situaciones problemas reales o actividades donde el estudiante experimente como jugar a la tienda, devolver dineros, ser consciente de lo que pide la situación, de los datos, y preguntas que le ofrece, situaciones que si se promovieron en la SD, por lo que los estudiantes pudieron comprender, analizar e identificar las diferentes preguntas que planteaba la situación problema mediante

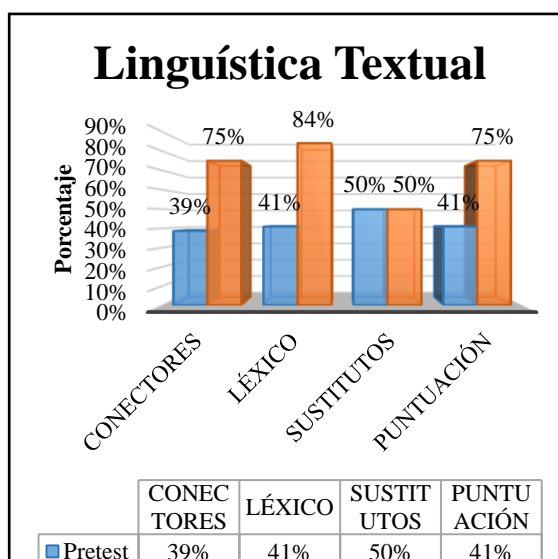
actividades como: *organizar inicialmente un texto, identificar las posibles preguntas del texto, y construir preguntas a partir del mismo, posicionarse como quien crea el problema, representarlo, entre otras propuestas.*

A continuación, se abordarán los resultados obtenidos en la última dimensión propuesta, es decir en la *lingüística textual* y en sus respectivos indicadores *conectores, léxico, sustitutos y puntuación*.

#### 4.1.2.3. Lingüística Textual

Finalmente, la tercera dimensión propuesta para la secuencia didáctica es la *Lingüística Textual* por lo que a continuación se presentaran los resultados obtenidos por ambos grupos tanto del Pre-test como en el Pos-test.

Grafica 12 Dimensión 3: Lingüística Textual. G2





Basados en los datos obtenidos y teniendo en cuenta las gráficas anteriores, se pueden evidenciar los resultados positivos que tuvieron los estudiantes de ambos grupos antes y después de la aplicación de la SD en la tercera dimensión Lingüística *Textual* y sus respectivos indicadores.

En el G1 los estudiantes avanzaron en cada uno de los indicadores, como se describe a continuación: el indicador *conector* aumentó 28 puntos, *léxico* aumentó 56 puntos, *sustitutos* 33 puntos y finalmente el indicador de *puntuación* aumentó 21 puntos, de acuerdo con lo anterior el indicador con mayores transformaciones fue el léxico y el de menor transformación fue el indicador *puntuación*.

A su vez en el G2, los estudiantes igualmente mostraron transformaciones positivas, es así como en el indicador *conectores* el desempeño aumentó 36 puntos, *léxico* aumentó 43 puntos, el indicador de *sustitutos* se mantuvo en 50 puntos y finalmente el indicador de *puntuación* aumentó 34 puntos. Por consiguiente, el indicador con mayores transformaciones fue el indicador *léxico*, y el de menor transformación fue el de *sustitutos*.

Para la presente dimensión el primer indicador trabajado fue el de *conectores* en el cual más de la mitad de los estudiantes del G1 durante el Pre-test pudieron identificar de manera correcta los conectores presentados en la situación problema, por su parte los estudiantes del G2 se les dificultó un poco más la identificación de los mismos dentro de la situación problema, probablemente debido a que dichos estudiantes tienen muy poco manejo de la lectura en comparación al G1 en el cual los estudiantes manejan la lectura con mayor

frecuencia dentro y fuera del aula con los diferentes programas que implementa la institución, posterior a la aplicación de la SD los resultados fueron satisfactorios dado a que más del 70% de los estudiantes en ambos grupos pudieron identificar los diferentes conectores presentados en la situación problema, gracias a las actividades planteadas en la SD como: *identificar los conectores en la situación problema, reconocer la función cumple cada conector, establecer qué tipo de conector se está trabajando, sustituir los conectores y analizar si cambia el sentido del parra, identificar que conectores son adecuados para conectar párrafos, etc.*, a pesar de los buenos resultados toca seguir trabajando para llegar a que todos los estudiantes logren identificar los mismos dentro del texto.

Por otra parte el segundo indicador trabajado fue el *léxico* el cual presentó las mayores transformaciones tanto en el G1 como en el G2, debido a que en el Pre-test los estudiantes de ambos grupos, no pudieron definir palabras desconocidas y relacionarlas con el contexto que se estaba manejando, por lo que se generaron muchas dudas en los estudiantes, posteriormente y a lo largo de las actividades que se les plantearon en la SD los estudiantes lograron ampliar su vocabulario y saber el significado de dichas palabras y de otras que se manejaron durante la secuencia las cuales eran nuevas para ellos y claves en la lectura, fue así como en el Pos-test se evidenciaron los logros que tuvieron los estudiantes, al comprender y definir el lenguaje que se estaba manejando en la situación problema, sobre todo aquellas marcas que indicaban un contexto, unos datos, o interrogantes, así como palabras que permitieron ampliar su competencia enciclopédica.

El tercer indicador trabajado fue el de *sustitutos*, en el cual más del 60% de los estudiantes del G1 logro identificar y sustituir las palabras sin cambiarle el sentido al texto, por el contrario en el G2 fue el indicador con menos transformaciones dado que solo la mitad de los estudiantes lograron identificar la palabras que debían sustituir para este indicador, a

pesar de las actividades planteadas en la secuencia didáctica como: *identificar las palabras claves del texto, buscar sinónimos y antónimos de diferentes palabras, cambiar palabras en el orden en el cual se encuentran inicialmente*, entre otras, los estudiantes se mantuvieron en el mismo nivel del Pre-test, cabe aclarar que para los estudiantes fue complejo trabajar y comprender el indicador, como muestra de ello, no lograron sustituir una palabra por otra sin cambiarle sentido al texto, es por eso que para posteriores propuestas se deben plantear más actividades que permitan la comprensión de un elemento clave en la lingüística textual, necesario para comprender y producir cualquier tipo de texto.

El cuarto y último indicador trabajado para la presente dimensión fue la *puntuación*, en el cual para el G1 fue el indicador de menor transformación, ya que en el Pre-test más del 70% de los estudiantes lograron identificar los signos de puntuación debido al proceso de permanente lectura que realizan en clase y en sus hogares, por lo que se encontraban un buen nivel de desempeño, durante el Post-test algunos de los estudiantes que inicialmente que se les dificultaba este indicador pudieron superar estas dificultades gracias a las actividades implementadas en la SD, por su parte en el G2 durante el Pre-test menos de la mitad de los estudiantes lograron identificar los signos de puntuación de la situación problema presentada, posterior a la aplicación de la SD más del 70% lograron identificar todo los signos de puntuación manejados, debido posiblemente a propuestas como: *identificar los diferente signos de puntuación y su función, colocar los signos de puntuación donde corresponda, reconocer cual es la función de cada signo de puntuación*, etc.

De acuerdo con los resultados y análisis anteriores, es evidente que los estudiantes avanzaron de manera satisfactoria en cada una de los indicadores propuestos y a su vez lograron superar las dificultades que presentaron durante la aplicación del Pre-test, pero los

procesos de enseñanza deben continuar y por lo tanto la innovación y el diseño de nuevas estrategias es un reto constante de los docentes.

## **4.2 Análisis cualitativo**

En el presente apartado se aborda el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de la enseñanza del lenguaje, como resultado de los procesos reflexivos llevados a cabo por las docentes investigadoras, durante y después de la implementación de la propuesta didáctica, para esto se tomaron como referencia los datos registrados en cada una de las sesiones del diario de campo, y las categorías: descripción, autoevaluación, percepción, adaptación, asertividad, continuidad, y autopercepción, las cuales surgieron en consenso con el grupo de Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira sede San Andrés Islas, a partir de la propuesta metodológica, así, el análisis se desarrolla en tres fases: planeación, desarrollo y evaluación, las cuales se llevaron a cabo en 16 sesiones, divididas en 30 clases de 60 minutos.

Cabe aclarar que el análisis se realiza de manera individual con cada una de las docentes investigadoras<sup>1</sup>, denominadas en este apartado como docente 1 y docente 2.

### **4.2.1 Docente 1**

#### ***4.2.1.1 Fase de planeación o preparación***

Esta fase está conformada por cuatro sesiones, la cual incluye un tiempo aproximado de 1 hora cada una.

---

<sup>1</sup> Este apartado presenta las reflexiones de las docentes investigadoras, por lo que será redactados en primera persona, de acuerdo a la naturaleza de los datos obtenidos en los diarios de campo.

Una vez inicié con la preparación de las actividades de la SD me di cuenta de lo complicado que sería ya que las actividades propuestas no tenían nada que ver con lo que normalmente realizo en mis “planeaciones de clase”, lo cual me llevaba a cuestionarme acerca de lo que por tanto tiempo hice con mis estudiantes en las áreas de matemáticas y lenguaje, teniendo en cuenta que la práctica únicamente estaba enfocada en trabajar operaciones algorítmicas sin abordar situaciones problemas que podrían ser resueltas de manera transversal. Además, las propuestas de enseñanza del lenguaje muchas veces las limité a la lectura e identificación de información literal, no al establecimiento de relaciones, inferencias, o análisis de los textos.

Durante las primeras sesiones comprendí la importancia de una planeación intencionada, que de manera secuencial conduzca a la construcción significativa de saberes por parte de los estudiantes, pues es claro que las actividades deben corresponder a un ciclo coherente cuyos objetivos sean conocidos tanto por mis estudiantes, como por mí, como lo menciona Camps (2003) una secuencia es “un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” y era ello lo que pretendía realizar.

Analizando mi diario de campo puede darme cuenta que se hicieron presentes diferentes categorías de las acordadas inicialmente como la autopercepción, autoevaluación, descripción etc., y en cada una de ellas situaciones que marcaron mi práctica docente, las cuales permitieron hacer una reflexión sobre cada una de las acciones que yo realizaba antes y durante la aplicación de la secuencia didáctica.

En el desarrollo de la fase inicial, logré reflexionar respecto a las prácticas de enseñanza que por tantos años acompañaron mi quehacer pedagógico, pues mis actividades

no las estaba planeando de manera intencionada y contextualizada, lo que relaciono con la categoría *de autopercepción*, debido a que se evidencian sentimientos un poco de culpa por la manera cómo le enseñaba a mis estudiantes y a la vez un sentimiento de querer superarme como maestra donde tenía que cambiar para y por los estudiantes, pensamientos que se generan a partir de mi propia actuación. En concordancia con lo anterior vale la pena retomar los planteamientos de Perrenoud, (2007) quien refiere que la autopercepción implica tomar la propia acción como objeto de reflexión, para compararla con un modelo prescriptivo.

Al darme cuenta de mis errores, decidí que este era el punto de partida para generar un cambio que debía empezar en mí quehacer, de modo que lograra impactar mis estudiantes.

Igualmente en esta fase los sentimientos eran muchos, experimente una angustia constante debido a que en lo que llevo como docente era la primera vez que trabajaba de esta manera y no estaba segura de si iba a funcionar o no, ni de la aceptación de los padres de familia y sobre todo no sabía si los estudiantes se iban a sentir a gusto con la manera en la cual íbamos a empezar a trabajar, ya que ellos venían acostumbrados a desarrollar las clases de una manera muy distinta a la que se estaba planeando con la secuencia didáctica, quizás un poco más enfocada en los intereses de los docentes, que en los de ellos y sus ritmos y habilidades.

Los temores se hicieron mayores cuando presenté la propuesta a los padres de familia, quienes estaban un poco reacios a la manera en cómo se les iba a enseñar a sus hijos, pues desconocían la nueva metodología y estaban acostumbrados a tener el cuaderno de sus hijos llenos y con muchos ejercicios, por lo que no entendían porque se iban a mezclar dos áreas que eran completamente distintas según ellos, sin embargo, como menciona Pozo (1994) el lenguaje por excelencia es el instrumento para la construcción de saberes

escolares y más si estos están relacionados con la vida cotidiana, para ello el estudiante requiere la identificación de un problema y la necesidad de resolverlo utilizando las operaciones básicas, problemas a los cuales los estudiantes se enfrentan diariamente y para resolverlos tiene que colocar en práctica la comprensión de los mismos.

Pese a estos temores, decidí por mí y sobre todo por los estudiantes, dejar de lado la manera tradicional en la cual empleaba mis clases, de manera que, a través de este nuevo proyecto, y metodología lograra impactar el desempeño de los estudiantes y reconocer los beneficios académicos de nuevas dinámicas de trabajo.

#### ***4.2.1.2 Fase de desarrollo***

La presente fase, está conformada por cuatro sesiones, con un tiempo aproximado de una a dos horas, durante esta fase se hicieron presentes principalmente categorías como la *descripción* ya que consigné el paso a paso del transcurso de las actividades desarrolladas propuestas en la secuencia didáctica, *autoevaluación* debido a que diariamente me cuestionaba como enriquecer aún más cada una de las actividades que les presentaba a los estudiante, además de reflexionar sobre mi practica pedagógica y de las transformaciones que en cada momento me estaba haciendo. *La continuidad*, ya que buscaba la relación entre las actividades, para provocar un aprendizaje significativo y secuencial, de manera que las propuestas no representaban saltos como normalmente hacemos en clase cuando se enseña por contenidos aislados.

Otra de las categorías que surge durante este análisis es *la percepción*, la cual se presentó de manera constante, pues percibí el cambio que día a día mostraban los estudiantes debido a que era una de las prioridades que tenía, que ellos realmente

estuvieran conectados con las actividades que estaban realizando, que estuvieran aprendiendo y a medida que realizaban las actividades mostraran mayor disposición, en este sentido, se evidenciaron logros, al ver que los estudiantes investigaban, trabajaban colaborativamente entre pares, participaban de manera activa en las clases y mostraban disposición en las propuestas desarrolladas. En línea con lo anterior, Escarbajal (2010) plantea que “el conocimiento significativo se torna en un tipo de conciencia compartida: todos aprenden de todos, cada uno a su nivel y desde su experiencia, lo que conlleva procesos de transformación personal y de la práctica educativa.” (p.14).

La aplicación de la secuencia didáctica no solo les ayudo a los estudiantes en la parte académica, donde adquirieron muchos conocimientos de manera distinta, si no que a además de ello les permitió unirse como grupo entender que se pueden ayudar unos con otros y entre todos lograr un mismo objetivo.

Es así como la implementación de la secuencia didáctica me permitió de manera constante repensar mi quehacer como docente, ser propositiva y critica, a la vez con las actividades que estaba planeando, al punto y ajustarlas o re-estructurarlas si fuera necesario.

#### ***4.2.1.3 Fase final***

La presente fase, está conformada por cuatro sesiones, con un tiempo aproximado de una hora. Durante esta fase se hicieron presentes categorías como *descripción, auto-evaluación, autopercepción*.



Durante la fase final seguía sintiendo nervios, pero de una manera más controlada, ya que, durante el transcurso de la aplicación de la secuencia didáctica, vi a los estudiantes comprometidos cada día con la realización de las actividades planteadas, con ganas de seguir trabajando de esta manera, debido a que resulto potente, haber partido de sus intereses y necesidades, pues ellos fueron los protagonistas y se tuvieron en cuenta sus sugerencias durante el proceso. Lo que me hizo sentir más tranquilidad en el proceso.

Luego de los temores que tuve a lo largo de la aplicación de la secuencia didáctica en este punto experimente emoción debido al trabajo realizado por el grupo y por mí, ver como estudiantes que normalmente no entendían y no participaban en clase lo empezaron hacer, por lo que fue notorio el cambio académico, por lo que no solo aprendieron acerca de lo enseñado, sino que además de ello, la secuencia didáctica fue un punto de partida para darse cuenta que pueden participar e interactuar con todos sus compañeros.

De acuerdo con lo anterior, vale la pena retomar los planteamientos de Escarbajal (2010) quien afirma que:

Si hablamos de educar mediante procedimientos colaborativos enseguida hemos de pensar en los instrumentos que se consideran idóneos para conseguir estas situaciones: las estrategias de trabajo grupal. Las personas no son sólo producto de las situaciones sociales sino creadoras de ellas; son, por tanto, capaces de modificarlas y recrearlas (p.14).

En conclusión, la secuencia didáctica se convirtió en un desafío constante desde su construcción hasta su aplicación, no obstante, fue a través de ella que puse a prueba mi capacidad innovadora y critica de mi propio quehacer, en ese sentido se transformaron no solo mis concepciones sobre la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, sino mis

prácticas, mis propuestas de clase, incluso las ideas sobre mis estudiantes y sus capacidades.

#### **4.2.2 Docente 2**

##### ***4.2.2.1 Fase de planeación o de preparación***

En esta fase se realizó la sesión número 1, con tres clases y un tiempo aproximado de seis horas.

Es de aclarar que el momento de preparación fue muy dispendioso, nada fácil para mí, porque inicialmente creía que era planear las clases como normalmente lo hacía en el planeador de mi trabajo y ello me generó un choque con lo que de manera significativa debería hacer en mi labor como docente; lo anterior se puede relacionar con la categoría *autopercepción*, es decir los sentimientos, pensamientos y emociones que se generaron sobre mi propia actuación, pues sentí que la forma en que planeaba era muy cuadriculada casi siguiendo las guías de los libros del programa PTA, utilizando el formato institucional del plan de área donde se debe registrar un tema, estándar, competencias, actividades, aprendizajes, evaluación, evidencias, estrategias, desempeño, evaluación y recursos, sin una reflexión rigurosa de todos estos aspectos.

De igual manera, en esta fase inicial logre percibir que tan importantes eran mis intereses, como los de los estudiantes, y que por ello muchas clases podrían no funcionar, en este sentido, comprendí que algo faltaba, pues las necesidades de los estudiantes, sus ritmos y sus gustos estaban por fuera, su contexto no era tenido en cuenta al momento de diseñar las clases, por lo que no contemplaba el tipo de población con la cual trabajo, sus

escasos recursos y sus condiciones de vida, lo que de alguna manera incide en sus formas de explorar y aprender.

Durante esta fase, consideré la necesidad de cambiar prácticas tradicionales como copiar en el tablero el tema de la clase, preguntar que saben del tema de manera directa en el afán por reconocer sus saberes previos, socializar y luego escribir en el tablero para que ellos transcribieran, enviar tareas que en muchas ocasiones debían ser realizadas por los padres, y actividades mecánicas que carecían de sentido. Al respecto Perrenoud (2004) plantea que un docente reflexivo se cuestiona y autoevalúa sobre su labor, piensa en las estrategias adecuadas, el tiempo y los medios para lograr los objetivos, es decir, está desafiándose constantemente con sus capacidades, miedos, dudas, logrando así salir de una zona de confort para cambiar la historia de su propia práctica y dejar huellas con su labor.

Por otra parte, en esta fase también se dieron a conocer los objetivos y se acordaron las normas de clase para desarrollar las actividades dentro de un ambiente escolar positivo, de manera que se les permitió a los estudiantes opinar y proponer actividades que quisieran que se contemplaran en la SD a diferencia de las clases magistrales, las cuales se concentran en el contenido establecido para enseñarles en un determinado tiempo.

Esa acción pedagógica, era una rutina completamente enmarcada solo en la transmisión de conocimientos, sin importar las necesidades de cada estudiante, producto de la educación tradicional, es por eso la importancia de reconstruir esas prácticas en nuestro quehacer pedagógico, para que sean significativas y reales, de manera que los estudiantes puedan experimentar por medio de la lectura y el trabajo secuencial, e intencionado, y así construir su propio aprendizaje. De esta manera se valora y se incentiva a implementar nuevas metodologías de trabajo con las secuencias didácticas, creadas estratégicamente para la transformación de los procesos de enseñanza como lo plantea Camps (2003). Es decir,

crear situaciones dentro del salón de clases que les permitan al estudiante construir un significado autentico y que cause un efecto de significación en él.

Lo mencionado deja en evidencia la categoría de *adaptación*, ya que realicé modificaciones a mis propuestas didácticas de acuerdo con las necesidades que percibo en él grupo.

Ahora bien, al adaptar las actividades bajo una secuencia didáctica (SD) pude reconocer que dependiendo de la forma en que se diseñe una clase se podrán dar o no, de manera significativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Comprendí que estaba apostando a una transformación pedagógica diferente, saliendo del esquema tradicional, era nuevo tanto para los estudiantes como para mí, lo que además dejé consignado en el diario de campo, con expresiones de los niños como las siguientes:

*“(sesión 1 clase 1) ¿profe usted nos va dar clases de matemática? ¿Tenemos que comprar otro cuaderno?, ¿vamos a trabajar resolviendo problemas matemáticos? ¿Nos va sacar notas de las actividades?”. Frente a esto les aclare, que el proceso no se desarrollaría con clases típicas y magistrales, basada en el dictado o la transcripción y realización mecánica de operaciones matemáticas, pues íbamos a trabajar en las áreas de lenguaje y matemáticas al tiempo, a través de la comprensión de enunciados matemáticos, asunto en el cual insistí como se evidencia en el ejemplo que presenté a continuación: “estaremos aplicando una secuencia didáctica con actividades muy diferentes en contextos reales para afianzar sus aprendizajes, donde no solo yo tengo la palabra, sino que ustedes son agentes activos participativos y lograr entre todos los objetivos socializados”.*

Respecto a lo anterior, cabe mencionar los planteamientos de Lerner (2001, p. 26), quien afirma que lo ideal es recrear, convertir, transformar el ámbito escolar en prácticas vivas y significativas donde la lectura y la escritura sean herramientas poderosas que permitan representar el mundo y pensar sobre su propio pensamiento.

En el transcurso de esta primera fase, también evidenció la categoría *asertividad*, la cual consiste en la mediación y manejo adecuado de las situaciones conflictivas que se presentan en el aula, puesto que en el grado 5° presentan dificultades para relacionarse y brindar un buen trato, así se evidencia en el siguiente fragmento del diario de campo(DC) (*sesión 1 clase 2*) “*al dirigir a los estudiantes a la biblioteca para presentarles la tarea integradora, tuve que hacer que esperaran porque estaban presentando mal comportamiento, se estaban empujando y haciendo tropezar y caer a los que estaban de primeros, entonces los interrumpí, y les pedí respeto, de igual manera solicité que mantuvieran el orden, posteriormente espere unos segundos para poder continuar con la actividad, de manera que todos estuvieran dispuestos a observar el video*”. Es aquí donde esta secuencia didáctica recobra impacto en la población educativa evidenciándose los avances y cambios en los estudiantes, superando sus dificultades no solo cognitivas sino también sus conflictos personales.

Los estudiantes adoptaron normas para convivir en armonía, lo que además podría impactar su diario vivir y el desarrollo de sus competencias ciudadanas, debido a que la SD les permitió participar y apoyarse los unos a los otros, lo que al inicio fue una variable que no jugaba a favor del proceso, ya que se presentaban casos de agresiones, bullying y un alto grado de insensibilidad, y no aceptación de las diferencias, lo que hacía del trabajo en equipo, un proceso conflictivo.

#### ***4.2.2.2 Fase de desarrollo***

Las categorías evidenciadas y registradas en mi diario de campo fueron las de *autopercepción*, *asertividad* y *descripción*. La primera categoría hacía referencia a la *autopercepción* sobre mi quehacer pedagógico, pues ya el aprendizaje era recíproco, la

relación maestro estudiante era activa y dinámica causando un clima cálido, de manera que todos aprendíamos interactuando.

En esta fase experimenté diferentes sentimientos, pensamientos y emociones como frustración, desespero, enojo, pero a la vez reflexionaba y buscaba la forma de resolver la situación. Un ejemplo en mi diario de campo claro se evidencia, en el siguiente fragmento (DC) “ *me concienticé de que es mi responsabilidad, mirar la forma o método, para ayudar y potenciar los aprendizajes de los estudiantes, soy una dinamizadora, facilitadora y guía del aprendizaje de los niños, entonces empecé a preguntarles cómo iban, los animaba diciéndoles que muy buenas sus propuestas, que son muy inteligentes, qué confiaran en sus capacidades y que todos estamos para apoyarnos, que no dudaran en pedir ayuda*”. Podría decir que esta categoría estuvo presente en toda esta fase, ya que me permitió sentir, expresar y vivir situaciones que me llevaban siempre a una reflexión y a un nuevo aprendizaje.

Durante el proceso, fui consciente de que el papel del docente como guía es fundamental, el poder orientar situaciones que surgieron y que estaban por fuera de lo que se había planeado con anticipación, esto lo digo porque tuve que intervenir muchas veces en el grupo por problemas interpersonales, que conducen a rupturas entre ellos y que impiden la realización de actividades grupales, así se registró en mi diario de campo (DC), evidenciándose la categoría de *asertividad*, que se refiere a el manejo de ciertas situaciones dentro de las actividades en el salón o el lugar de la clase. Un ejemplo de ellos es: “*fue necesario intervenir un poco en el momento en que los estudiantes debían formar parejas, puesto que los mejores amigos querían hacerse juntos y los que no encontraron parejas afines para trabajar, se desmotivaron negándose a participar de la actividad*”. Esto se debe, al tipo de clase magistrales en las cuales están acostumbrados a organizarse en filas,

en silencio, de manera que la interacción entre ellos es escasa pues mantener el orden y la disciplina, y limitar sus expresiones y gustos, a veces pareciera fuera el interés de los docentes.

La otra categoría que surgió fue *descripción* porque constantemente describí mis prácticas pedagógicas a través de las distintas actividades y acciones realizadas con mis estudiantes. Describí momentos y situaciones, un ejemplo que relacione con la categoría que menciono en mi diario de campo (DC) es: *“Como los estudiantes se emocionaron y participaron activamente en la actividad de señalar dentro del mapa de san Andrés los lugares turísticos de la isla, y observándose la forma en que interactuaban, contándose las fechas, y con quienes frecuentaron esos lugares, se corregían al momento de ubicar los sitios en el mapa.”* Valore el esfuerzo y dedicación de los estudiantes, la manera en que guiaban y les explicaban a los que no tenían claro la ubicación de los lugares típicos. Es evidente que la descripción es la categoría principal que suscita en este diario de campo, debido a que, desde el inicio hasta el final de la secuencia didáctica (SD) estamos realizando el ejercicio de descripción.

#### **4.2.2.3 Fase final**

En esta última fase de la secuencia (SD), la categoría que sobresalió fue la autopercepción. Esta categoría, hace referencia a todo lo que se relaciona con la parte afectiva, toda clase de sentimientos que me surgieron en el salón de clase, la forma como reflexioné sobre mi práctica docente, y la manera como analicé el proceso que he vivido con mis estudiantes, durante la aplicación de la secuencia didáctica (SD) en el área de lenguaje con enunciados matemáticos, así como se registró en mi diario de campo (DC) ” *para mí fue muy significativo realizar esta intervención pedagógica con los niños del grado*

*5, al experimentar, observar y describir en mi práctica docente los momentos y situaciones en las cuales todos participamos activamente, todos prendimos y construimos nuevos conceptos, de igual manera sé que es solo el comienzo del reto de cambiar y mejorar algunos aspectos en mi labor docente”.* Es inevitable no sentir emociones al momento de experimentar y compartir conocimientos, ideas, pensamientos para construir nuevos conceptos, pues fue una experiencia donde todos participamos activamente y donde todos somos ganadores.

Otro ejemplo en el cual se evidencio en mi diario de campo (DC) esta categoría fue, *“Me llene de alegría en el momento de ver las guías turísticas (folleto) realizado por los grupos de estudiantes y observar en ellos la seguridad y la capacidad de orientar a los visitantes que llegarían a la isla, los cuales se ubicarían en la isla con su ayuda”.* Esta fue la última sesión de trabajo, los estudiantes emplearon todos sus conocimientos y saberes adquiridos durante el tiempo de la intervención pedagógica y estaban en una dinámica totalmente diferente, interactuaban, analizaban, consultaban, investigaban, se les notaba el interés y el gusto por realizar las actividades, y es así como en el salón de clases se generaron aprendizajes significativos cuando logré involucrar los factores, condiciones y tipos de aprendizaje, con el fin de garantizar la adquisición, la asimilación y la retención de los diferentes contenidos propuestos, en vista de que ellos eran los protagonistas de sus propias construcciones.

Partir del contexto de los estudiantes hizo que el aprendizaje fuera más consiente, de manera que lo propuesto me permitió exaltar el verdadero valor de la educación, y con ello pude entender cuál es mi labor educativa, además que debo tener presente mi papel de docente y mi formación pedagógica, el orden de los conocimientos, su importancia, cómo enseñarlos, y el contexto en el que realizo las actividades. Estos elementos se establecen



dentro de un conjunto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de igual manera analizando las metodologías aplicadas con mis estudiantes antes de diseñar la secuencia didáctica (SD), reconociendo así que hay muchas formas de enseñar de forma significativa, con sentido, con propósitos claros y que pueda salir del salón de clase llevándolo y aplicándolo a un contexto real o cotidiano.

La categoría *adaptación*, también surgió en mi diario de campo (DC) debido a las modificaciones que realice en las actividades, una vez que se identificaron las necesidades que manifestaban los estudiantes, para que disminuyeran esas falencias. Ello se evidencia en lo registrado en mi diario de campo (DC) donde planteo *“para mí, fue un poco difícil, cambiar la metodología de enseñar las matemáticas y el lenguaje, ya que en esta propuesta pedagógica el reto era, enseñarlas materias juntas, y ellos incluso estaban a la expectativa de ese nuevo reto”*.

A manera de reflexión, cabe decir que la propuesta pedagógica no solo influyó en los aprendizajes de los estudiantes de manera positiva, sino en mis concepciones y por ende en mis prácticas, ya que el hecho de salir de la rutina, de pensar en mis estudiantes como protagonistas, de aportar más que contenidos, experiencias para la vida, me hizo comprender la necesidad de trascender propuestas tradicionales. En este sentido, considero que es pertinente reformar las dinámicas acostumbradas y plantear propuestas interdisciplinarias que favorezcan y le aporten a la comprensión de las matemáticas y desde las distintas áreas, partiendo del lenguaje.

## **5. Conclusiones**

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas a partir del análisis de la información, con las cuales se pretende dar a conocer la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos (situaciones problemas), de los estudiantes de 5° grado de las instituciones educativas de la Sagrada Familia y Técnico Industrial de la isla de San Andrés. De igual manera, se abordan las prácticas de las docentes y sus transformaciones en los procesos de enseñanza.

Los resultados permitieron validar la hipótesis de trabajo con cada uno de los grupos y por ende rechazar la hipótesis nula, lo que indica, que el desarrollo de la secuencia didáctica “Una aventura en San Andrés: secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos-descriptivos, enunciados matemáticos” incidió de manera significativa en los procesos de comprensión de los estudiantes, al partir de sus saberes, contexto, intereses y ritmos; en tal sentido, se pudo evidenciar que una propuesta didáctica para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos expositivos-descriptivos, puede ser potente si se trabaja de manera rigurosa e intencionada.

La secuencia didáctica implementada para esta investigación, les permitió a los estudiantes enfrentarse a una nueva manera de aprender, donde desarrollaron habilidades y

procesos metacognitivos que posibilitaron la construcción de diferentes saberes, donde la perspectiva de ver las matemáticas cambiaron, logrando así ver la utilidad de estas en su contexto

Basados en los resultados obtenidos durante el Pre-test, se puede afirmar que los estudiantes de las instituciones mencionadas anteriormente, comprendían algunos aspectos de los textos expositivos como el *reconocimiento de autor, conectores, signos de puntuación, y función de los interrogantes, etc.*, sin embargo se les dificultaba la identificación y la comprensión de este género, de su estructura, y de los elementos propios de una situación problema, además no lograban reconocer los parámetros que determinan una situación de comunicación. Lo anterior, debido probablemente a que en la escuela, siguen predominando las prácticas tradicionales en la enseñanza de lectura, cuyo énfasis esta puesto en la codificación y decodificación y en la realización de ejercicios mecánicos, similar a lo que ocurre en el área de matemáticas, en la que las propuestas de clase giran alrededor del desarrollo de operaciones y listados de ejercicios descontextualizados que implican la memorización de un procedimiento y no la comprensión de los enunciados.

Específicamente los estudiantes del G1, en la prueba Pre-test logro responder de manera correcta las preguntas planteadas, en este grupo los mejores desempeños se presentaron en la dimensión de *situación comunicativa* y los desempeños más bajos en la dimensión de *superestructura*, mientras que en el G2 los estudiantes logro contestar de manera correcta las preguntas que se le planteaban. La dimensión con mejores desempeños en este grupo fue *Lingüística Textual* y la que presentó los desempeños más bajos fue *situación de comunicación*. Posiblemente los resultados de este segundo grupo puedan deberse a que es muy poco el trabajo realizado en la institución teniendo en cuenta nuevas metodologías y variedad de tipologías textuales.

En lo que respecta al enfoque comunicativo, este permitió el acercamiento a los textos expositivos, en el marco de una situación real de comunicación, ya que se planteó como tarea integradora la posibilidad de crear un folleto con el cual ubicar a los turistas en San Andrés, pero previo a su realización era necesario trabajar en la comprensión de enunciados matemáticos, debido a que al final de la secuencia didáctica debían realizar el folleto, ubicando en él aspectos importantes de la isla, abordados en los problemas comprendidos, dando solución a lo planteado en la tarea integradora. Además para el diseño de la propuesta se tuvo en cuenta el contexto de los estudiantes, sus intereses, sus necesidades, e indudablemente se partió del diagnóstico de sus saberes previos, lo que posibilitó que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dieran de manera significativa.

Además, el enfoque comunicativo, sirvió como estrategia de intervención para mejorar la comprensión lectora del texto expositivo, específicamente de las situaciones problemas, teniendo en cuenta que fue necesario analizar e identificar la estructura de los textos, la situación de comunicación.

En efecto las actividades planteadas en la secuencia, lograron que los estudiantes evidenciaran cambios positivos en su aprendizaje, lo cual fue reflejado en el Pos-test, ya que los estudiantes en el G1 y los estudiantes del G2 se encuentran en un nivel alto, en vista de que la mayoría de ellos reconoce el género discursivo trabajado, su estructura, situación de comunicación en la que comúnmente se desarrollan, así como la importancia de la lingüística textual. Además los estudiantes pudieron comprender que más allá de memorizar reglas gramaticales, es importante conocer elementos como los sustitutos, los signos de puntuación y su función, ya que permiten estructurar los textos y darle sentido.

Después de la implementación de la secuencia didáctica, en la prueba Pos-test los estudiantes evidenciaron transformaciones positivas, de manera que en ambos grupos la

mayoría de los estudiantes logro responder de manera adecuada las preguntas planteadas, evidenciándose así que la secuencia didáctica aportó a su aprendizaje, en el G1 la dimensión con más bajo desempeño fue *superestructura* y por el contrario la de mayor transformación fue *lingüística textual*, por su parte el G2 la dimensión con menor transformación fue *superestructura* y la de mayor transformación fue *situación comunicativa*.

Vale la pena aclarar que a pesar de los cambios positivos que tuvieron los estudiantes con la aplicación de la secuencia, el Pos-test, también muestra que aún persisten algunas dificultades en la identificación de indicadores como *transferencia*, *propósito*, *datos*, *contexto*, *sustitutos*, lo que podría deberse a que las actividades no fueron suficientes para que los estudiantes afianzaran su conocimiento, por ende para futuras intervenciones es necesario seguir planteando actividades que le permitan a los estudiantes superar las dificultades que presentaron. En este sentido, es necesario conducir al estudiante como lo plantea Jolibert (1997) a asumirse como parte activa del proceso comunicativo e interactivo que es la lectura, para alcanzar así una mayor motivación y una mejor disposición de trabajo.

De acuerdo con los resultados, se puede comprobar la estrecha relación que tiene el lenguaje con las demás áreas, específicamente en este caso con el área de matemáticas, ya que el trabajo transversal permitió no solo avanzar en la comprensión, sino también en la resolución de problemas, además se logró ir más allá, pues los estudiantes se trazaron un objetivo y ello implicaba reconocer el contexto, una situación real, y planear a partir de lo aprendido su propia producción, no solo de situaciones problema, sino de una guía turística para destinatarios reales.

En lo que respecta a las prácticas de aula, es de vital importancia que el docente permanezca en constante cuestionamiento y a su vez en constante reflexión sobre su

quehacer pedagógico, de manera que tenga en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes para construir un plan de trabajo que les permita adquirir conocimientos de forma significativa, autónoma y consciente.

Específicamente, el proceso reflexivo de la docente del G1, permitió concluir que fueron las categorías descripción, autopercepción y adaptación las que se presentaron de manera repetitiva en los registros del diario de campo, lo que podría indicar, un interés por modificar no solo sus percepciones respecto a la enseñanza sino su práctica docente, pues el interrogarse a sí misma, la condujo a replantear las propuestas de clase y adaptarse a los intereses, ritmos y necesidades del grupo.

Ahora bien, respecto a las reflexiones de la docente del G2 se puede concluir que las categorías que más se presentaron en sus registros fueron: *descripción, adaptación, asertividad, autopercepción*; lo que podría indicar que además de transformar el aprendizaje de la comprensión, el propósito era impactar sus prácticas, transformar los procesos tradicionales de enseñanza, validar sus propias propuestas, partir de su contexto, pero también de sus intenciones y apuestas como docente.

Finalmente, se concluye que la secuencia didáctica marca un camino al cambio respecto a la manera de plantear las practicas pedagógicas, pues es además es una invitación para el docente a reconocer las situaciones cotidianas y hacerlas parte de la enseñanza en la escuela.

De igual manera, la secuencia didáctica es una apuesta por un trabajo distintos y lleno de retos, estructurado, organizado, con intensiones claras teniendo en cuenta sus necesidades a través de distintas actividades y sobre todo orientado y hecho para el estudiante.

## **6. Recomendaciones**

En el presente apartado se establecen algunas recomendaciones respecto a los procesos de enseñanza del lenguaje, que surgieron a partir del desarrollo de la investigación y específicamente como resultado de la implementación de la secuencia didáctica, con ellas se pretende sentar un antecedente para futuras investigaciones.

De acuerdo con los resultados obtenidos posterior a la implementación de la secuencia didáctica, se recomienda dar continuidad a propuestas de enseñanza que promuevan el trabajo con diversas tipologías textuales, el reconocimiento de las formas de organización superestructural de los diferentes textos, el trabajo del lenguaje partiendo de sus usos y funciones en contextos socioculturales reales, el desarrollo de propuestas que reconozcan la transversalidad del lenguaje como práctica social, lo cual es indispensable para la sociedad.

Respecto al diagnóstico inicial, vale la pena revisar con precisión los saberes previos de los estudiantes, con el fin de sentar las bases para el desarrollo de la secuencia, de manera

que se fortalezcan aquellos aspectos débiles, se superen las dificultades y se potencialicen aquellos en los que los estudiantes demuestran desempeños adecuados. Un buen diagnóstico, permite el diseño de una SD ajustada no solo a la realidad de los estudiantes, sino a sus intereses, pero sobre todo facilita el planteamiento de actividades que pongan realmente en desequilibrio al aprendiz y con ello se promueve la construcción de verdaderos aprendizajes.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario seguir desarrollando propuestas en las cuales el estudiante sea el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje, en las que pueda desarrollar un rol activo, y una construcción consciente y autónoma de los saberes en el aula y fuera de ella, de manera que en lugar de responder a las propuestas académicas por una nota, lo haga porque su condición de sujeto educable lo impulsa a aprender, a indagar, negociar y construir conocimiento con otros, y en el caso específico del lenguaje, lo motiva a acercarse a distintos textos, porque a través de ellos puede ampliar sus ideas sobre el mundo.

Se recomienda fomentar el trabajo cooperativo entre los estudiantes, el dialogo y la construcción conjunta, ya que ello aporta al desarrollo de competencias como la deliberación y la corresponsabilidad.

Así mismo se recomienda seguir trabajando el texto expositivo y diferentes textos que le permitan al estudiante conocer que existen diferentes tipos de escrituras y superestructuras, de manera que en el aula se trascienda el trabajo con el texto narrativo que, si bien es importante, no es el único que circula en los contextos escolares.

Dado los resultados anteriores, se recomienda implementar más propuestas en cada una de las dimensiones en especial en la dimensión de situación de comunicación y en sus respectivos indicadores, ya que aunque las actividades fueron apropiadas y ayudaron a que



los estudiantes avanzaran en su proceso de aprendizaje, es necesario afianzar aún más sus conocimientos, debido a que todavía un porcentaje considerable de los estudiantes tiene dificultades para comprender dicha dimensión. Así mismo, se recomienda para esta dimensión implementar más actividades para la comprensión del indicador *transferencia*, ya que su reconocimiento implica la relación de distintas situaciones, información y contexto, lo que además es parte del aprendizaje significativo.

Se recomienda además, a los docentes investigadores liderar procesos que permitan la transformación de las prácticas, a través de la socialización de propuestas que resultan potentes y beneficiosas para el aprendizaje de los estudiantes.

Por último se sugiere, relacionar de manera continua el proceso educativo con la autorreflexión del quehacer pedagógico, pues resulta fundamental en la labor docente la reflexión, el cuestionamiento y la evaluación de los procesos de enseñanza, en función del mejoramiento de los mismos, teniendo como propósito trascender metodologías tradicionales.

## 7. Bibliografía

Aguayo, M., Ramírez, R., & Sarmiento, R. (2013). Comprensión lectora y la enseñanza de las matemáticas. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*.

Álavarez, T., & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*(32), 73-78.

Álvarez, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44.

Amaya, J. (2006). *El docente de Lenguaje*. Colombia: Limusa.

Arbeláez, M., Lanza, C., & Tobón, M. (2012). *La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje*.

- Bonilla, C., & Rodríguez, S. (1997). *Mas allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. NORMA.
- Calderón, A., & Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 337-364.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Argentina.
- Carlino, P; Santana, D; Barrio, C; Fernández, P; García, C; Mora, A; Pita, P; Virseda, C;. (2003). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria* (Cuarta ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Linguística y Literatura*, 1-19.
- Cassany, D., & Aliagas, C. (2007). Miradas y Propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*(162), 18-22.
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de Escritura: Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlac-UNESCO.
- Castillo, M. (14 de 2 de 2004). *Eduteka*. Recuperado el 9 de 9 de 2018, de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EvaluacionBogota>.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación* (en línea, 25, 59- 65.
- Dubois, M. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica* (2ª ed.). Argentina: Aique.

Durán, G., & Bolaño, O. (2013). *Resolución de problemas matematicos:un problema de ocmprensión en el quinto grado de básica primaria de la InstituciónEducativa ThelmaRosa Arévalo del municipio Zona Bananera del Magdalena, Colombia.*

Escarbajal, A. (2010). *La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y laimportancia del trabajo colaborativo.*

Ferreiro, E. (1982). Proceso de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar.

Ferreiro, E. (s.f.). Leer y escribir rn un mundo cambiante. *26 Congreso de la Eunióon Internacional de Editores*, (págs. 1-8). México.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (s.f.). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Siglo XXI Editores.

Hernández, E. (2014). *Lectura comprensiva y su incidaencia en la resolución de problemas aritméticos.* Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta Edición ed.). México: Mc Graw Hill.

Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa y análisis del discurso.* New York: Huxley.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje colaborativo en el aula.* Buenos Aires: Paidos.

Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores/ productores de textos una problemática didáctica integrada.*

Jolibert, J. (1997). *¿Mejorar o Transformar "de veras" la formación docente?*

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos.* España: Dolmen ediciones.

Londoño, N., & Rendón, D. (20017). *Tras las huellas del lobo: una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (cuentos)*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Marín, J., & Aguirre, D. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de la EBS, de la Institucion Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Marshall, C., & Rossman, G. (1989). *El diseño de la investigación cualitativa*.

Mejía, M., & Flórez, E. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización superestructural descriptiva en niños y niñas del grado quinto de la institución educativa El Pital de Combia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares Matemáticas*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de competencias en Matemáticas*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Lectura*.

Nieto, A., y Carrillo, S. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos en niños y niñas de grado*

*primero del colegio Saint Andrews de Pereira.* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Oicata, L., & Castro, L. (2013). *Secuencias Didácticas en Matemáticas para Educación Básica Primaria.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Pérez, A. (2010). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente.*

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.* Bogotá: Icfes.

Pérez, M. (2007). La práctica reflexiva. Una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. En G. Aragón, I. Kostina, G. Rincón, & M. Pérez, *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura* (págs. 391-398). Cali: Universidad del Valle.

Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la Didáctica del lenguaje en el primer ciclo.* Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó.

Pozo, J. (1994). *La solución de problemas.* Madrid: Aula XXI/Santillana.

Quintana, H. (2004). *Didáctica de la comprensión lectora: Teorías, principios y recomendaciones.* Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la lectura y la escritura. Universidad interamericana de Puerto Rico.

Quitero, E., & Salazar, T. (2016). *De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos.* Pereira: Universidad Pedagógica de Pereira.

Salazar, V., & Sierra, E. (2017). *EL rey del ocaso, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivos-descriptivos en inglés, en estudiantes de cuarto y quinto de la "Institución Educativa Ciudadela del sur"*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Sánchez, C. (2014). *Pràcticas de lectura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes* (1ª Edición ed.). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Cerlac-UNESCO.

Santiago, A., Catelló, M., & Morales, D. (2007). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 26, 27-38.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 1-13.

Solé, I. (1994). *Estrategías de Lectura* (Cuarta Edición ed.). Barcelona.

Solé, I. (1995). *El placer de leer*.

Tamayo, M. (1995). El proyecto de investigación. En *Serie Aprender a Investigar*. Bogotá.

Universidad EAFIT. (s.f.). Aprendizaje Colaborativo/Cooperativo. *Conexiones*, 1-16.

Van Dijk, T. (1997). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*.

Vega, N., Bañales, G., Reyna, A., & Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1047-1068.

Villanoba, C; Rodríguez, R; Navas, M; Rodríguez, L; García, M;. (2015). *Texto Expositivo: Leer, escribir y dialogar para aprender*. Bogotá: Gente nueva.

Vygostky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (traducción) (Vol. Tomo 3). C. de la Habana: Científico-Técnica.

## **Anexos**

### **1. Consentimiento Informado**



Universidad  
Tecnológica  
de Pereira

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**



Maestría en Educación  
Universidad Tecnológica de Pereira

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos-descriptivos, (enunciados matemáticos), en niños y niñas de la isla de San Andrés” adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos-descriptivos, enunciados matemáticos, en niños y niñas de grado 5°.

Justificación de la Investigación: La escuela como centro de procesos de enseñanza-aprendizaje garantiza el desarrollo de estrategias que favorezcan la formación de los



estudiantes y la reflexión de los docentes entorno a su quehacer. Mejorar la educación requiere la reflexión y la transformación de las prácticas educativas de los maestros que permita potenciar las habilidades y competencias de los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad y las distintas formas de aprendizaje.

Procedimientos: Para recolectar la información las investigadoras utilizaran técnicas de observación (se hace necesario filmar clases), entrevistas y análisis documental de las producciones de los estudiantes y de las profesoras; además, de la revisión de documentos de la institución educativa para describir e interpretar las prácticas educativas en Matemáticas en el grupo 5° de la Institución Educativa de la Sagrada Familia y Técnico Industrial.

Beneficios: El análisis de la información permitirá conocer las prácticas educativas de los docentes en el área de matemáticas, reflexionar sobre estas y así transformar los procesos de enseñanza en el área.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: Los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la

investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: En caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Kelly Johanna Tovar Mares o Leidy Carolina Valencia Laso.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de San Andrés Isla a los \_\_\_\_\_ días, del mes \_\_\_\_\_ del año 2017.

\_\_\_\_\_

Nombre del informante

\_\_\_\_\_

Firma del informante

Cédula:

\_\_\_\_\_

Nombre del testigo

\_\_\_\_\_

Firma del testigo

Cédula:

**2. Texto Pre-test**  
**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**  
**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Institución: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

El presente cuestionario constituye un instrumento de recolección de información, desarrollado en el marco de la investigación “Comprendiendo las matemáticas: una secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos- descriptivos, enunciados matemáticos” de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, tu colaboración es de gran importancia, ya que dar respuesta a las preguntas, permitirá obtener datos para su posterior análisis. Los datos personales son confidenciales.

A continuación, encontrarás el texto “¡De vacaciones a Barranquilla!”, cuyo contenido hace referencia a un problema matemático; se solicita leer detenidamente dicho texto y luego responder las preguntas correspondientes al cuestionario, *ten en cuenta que no se requiere la solución del problema:*

**Situación problema:**

**¡De vacaciones a Barranquilla!**

Tú y tu hermano fueron invitados por papá y mamá a pasar unos días de vacaciones en la ciudad de Barranquilla. Tu cumpleaños será pronto, por lo que tu madre ha decidido celebrarlo asistiendo a un partido de fútbol de la selección Colombia en el estadio Metropolitano Roberto Meléndez. Tus padres pagarán los tiquetes aéreos, las cuatro boletas del partido, la noche en el hotel y la comida que consuman durante el partido. Además, ellos quieren regalarte un recuerdo del equipo para tu cumpleaños, para esto han destinado un presupuesto total de \$ 2.200.000.

Tu tarea consiste en ayudarle a tus padres a determinar el costo de los tiquetes aéreos, las cuatro boletas para ir al partido de fútbol, el costo de la comida de los cuatro durante el partido, y los pasajes de transporte de los cuatro del hotel al estadio y de vuelta al hotel. No olvides prever cierta cantidad de dinero para comprar un recuerdo del equipo. Tus padres quieren también que determines a qué hora tendrán que salir del hotel para ir al estadio y a qué hora estarán de vuelta.

<b>Información con respecto a los precios:</b>	
<b>Boletas del partido:</b> (Ten presente que todos deben estar ubicados en la misma sección)	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Norte: \$60.000</li> <li>❖ Sur: \$ 60.000</li> <li>❖ Oriente: \$ 180.000</li> <li>❖ Occidente: \$ 320.000</li> </ul>
<b>Prendas oficiales del equipo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Camiseta oficial del equipo: \$ 130.000</li> <li>❖ Gorra estampada: \$ 45.000</li> <li>❖ Camiseta sin estampado: \$ 40.000</li> <li>❖ Chaqueta: \$100.000</li> <li>❖ Bufanda: \$ 30.000</li> </ul>
<b>Comida:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Porción de pizza, helado, gaseosa: \$ 30.000</li> </ul>

<b>Hotel:</b>	❖ Cuarto para cuatro personas: \$ 500.000
<b>Transporte público:</b>	❖ Un trayecto: \$ 2.500 ❖ Dos trayectos: \$ 4.500 ❖ Diez trayectos: \$ 20.000
<b>Información con respecto a la hora de partida y de regreso:</b>	❖ El partido comienza a las 4 pm ❖ El partido dura 105 minutos (incluyendo el intermedio) ❖ Debes prever media hora de transporte para llegar al estadio ❖ Debes prever 25 minutos extra para comprar los pasajes del bus.

Con base en la situación problema y la información correspondiente a los precios, responde: ¿Cuál sería el costo total de las vacaciones? y ¿A qué hora deben salir y regresar al hotel?

**Cuestionario Pre-test**

**Cuestionario**

Con base en el texto anterior “**¡De vacaciones a Barranquilla!**” responda las siguientes preguntas, marque con una **X** o subraye la opción que considere correcta. (Debe escoger sólo una sola opción y no se requiere la solución del problema.

1. El autor utiliza un lenguaje apropiado para:
  - a. Estudiantes de primaria de una clase de matemáticas.
  - b. Estudiantes de transición de una clase de deportes.
  - c. Estudiantes de bachillerato de una clase de economía.
  
2. El contenido del texto anterior tiene como objetivo:
  - a. Dar a conocer en que consiste las situaciones problemas.
  - b. Argumentar las causas de una situación problema.
  - c. Plantear información de una situación problema a resolver.
  
3. Una situación similar a la anterior es:
  - a. El gerente del supermercado solicita el balance de los gastos del mes.
  - b. La rectora del colegio requiere un presupuesto para un arreglo.
  - c. El padre de familia asigna a su hijo un presupuesto para la merienda del mes.
  
- 4.Cuál de las siguientes situaciones se asemeja a la del problema:
  - a. Juan está planeando su boda, tiene un presupuesto, pero necesita saber cuál sería el costo total.
  - b. Sandra ahorra dinero para comprarse un juego nuevo, ella ya conoce el costo del juego.

c. Sofía y su hermano deben comprarle un regalo a su mamá, pero no tienen el presupuesto.

5. Las entidades que pudieron publicar la situación problema son:

- a. Entidades de educación.
- b. Entidades de recreación y deporte.
- c. Entidades asociadas a una agencia de viaje.

6. En la oración: “Además ellos quieren regalarte un recuerdo del equipo para tu cumpleaños”.

El pronombre ellos se refieren a:

- a. Los jugadores de futbol.
- b. Los padres.
- c. Los hermanos.

7. El título del texto anterior puede considerarse.

- a. Adecuado porque mantiene relación con el contenido en el texto.
- b. Inadecuado porque no tiene relación con el contenido en el texto.
- c. Adecuado porque argumenta el contenido de la situación descrita en el texto.

8. El título empleado es de carácter:

- a. Expresivo porque no aporta información del texto.
- b. Informativo porque refiere el contenido del texto.

- c. Descriptivo porque llama la atención sobre un hecho
- 
- 9.** De acuerdo con las características del texto, se puede afirmar que fue escrito para:
    - a. Estudiantes que presentan las pruebas Saber 11.
    - b. Familias que van a ver un partido de fútbol.
    - c. Estudiantes de una clase de matemáticas.
- 
- 10.** Según el texto, el contexto que expone el problema es:
    - a. Celebrar el cumpleaños de un niño en la ciudad de Barranquilla.
    - b. Conocer el costo de los tiquetes hacía Barranquilla.
    - c. Establecer el costo total de las vacaciones en Barranquilla.
- 
- 11.** De acuerdo con el contenido del texto, la intención es:
    - a. Saber cuánto cuesta ir al estadio.
    - b. Realizar cuantas antes de salir.
    - c. Emplear las operaciones básicas.
- 
- 12.** Se puede afirmar que los datos que permiten resolver el problema son:
    - a. El nombre del estadio, costo total de las vacaciones.
    - b. Costo total de las vacaciones y la hora de regreso y entrada al hotel.
    - c. Hora de salida y regreso al hotel y dirección del estadio de fútbol.
- 
- 13.** La oración que se relaciona con la situación inicial es:



- a. Comprar un recuerdo del equipo. Apelativo
- b. Pasar unos días en la ciudad de Barraquilla.
- c. Determinar el costo del viaje.

**14.** La situación problema plantea que se debe responder a:

- a. Hora de salida y regreso al hotel y el costo de la comida del estadio.
- b. El tiempo que tardará el partido y el costo de las boletas del estadio.
- c. El costo de las vacaciones y la hora de salida y regreso al hotel.

**15.** En el texto, los signos ¿? indican:

- a. Admiración.
- b. Exclamación.
- c. Interrogación.

**16.** En el texto la palabra presupuesto significa:

- a. Estimar el gasto de un dinero determinado.
- b. Dinero calculado para los gastos del viaje.
- c. Calcular el total de la cuenta

**17.** En el texto, la palabra también puede ser remplazada por :

- a. Sin embargo.
- b. Además.
- c. Porque.

**18.** En la oración:

“Además ellos quieren regalarte un recuerdo para tu cumpleaños”.

La palabra además cumple la función de:

- a. Comparar conceptos.
- b. Diferenciar ideas.
- c. Agregar información.

**19.** En la oración “No olvides prever cierta cantidad de dinero para comprar un recuerdo del equipo.

La palabra prever se entiende como:

- a. Realizar una compra
- b. Utilizar el dinero sobrante.
- c. Destinar un dinero.

**20.** En el texto, la expresión los cuatro puede ser remplazada por :

- a. Ellos
- b. Jugadores.
- c. Los mismos.

**21.** En la frase “Tu tarea consiste en ayudarle a tus padres a determinar el costo de los tiquetes aéreos, las cuatro boletas para ir al partido de futbol, el costo de la comida de los cuatro durante el partido”.

La función de la coma es:

- a. Separar datos.
- b. Numerar los datos.
- c. Compara datos.

**22.**Cuál de los siguientes datos **NO** es necesario para resolver el problema.

- a. La hora de llegada al aeropuerto.
- b. Hora de regreso y salida del hotel.
- c. Costo de una noche en el hotel.

**23.** La expresión que corresponde a *una* de las preguntas de la situación problema es:

- a. Calcular si alcanza el presupuesto para las vacaciones.
- b. Calcular a qué hora empieza el partido de futbol.
- c. Calcular a qué hora deben salir y regresar al aeropuerto.

**24.** Usted considera que los autores del texto anterior, podrían ser:

- a. Expertos en el campo de la tecnología.
- b. Expertos en el campo deportivo.
- c. Miembros del programa de matemáticas.

Tomado de (MEN, 2015)

**MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.**

### **3. Texto Pos-test**

#### **Situación problema:**

#### **El Congreso Internacional de pequeñas Criaturas**

No es un secreto que a las pequeñas criaturas les gustan las palabras utilizadas en los cuentos. In importar que sean cuentos franceses, españoles, ingleses o de cualquier idioma, las pequeñas criaturas se regocijan con los cuentos imaginados por los seres del mundo entero.

Algunos duendes, diablitos o hadas viven detrás de los libros de la biblioteca. Cada pueblo tenía su sección de cada familia tiene su libro preferido. Las pequeñas criaturas se congelan cuando un niño se acerca, esperando con impaciencia que un joven humano se deje atraer por un libro de cuentos. Cuando este joven lector posa su mirada en las páginas, el pequeño pueblo se anima y vive dichoso de toda suerte de aventuras interesantes.

Desde hace algunos años, la preocupación amenazaba la felicidad de las pequeñas criaturas. En efecto los niños leen cada vez menos libros de cuentos. Ahora, el pequeño pueblo debe quitar constantemente el polvo que se acumula en los libros y las oportunidades de evadirse en un cuento ya no se presentan. Su vida es triste y poco emocionante. Estas personas pequeñas personas quieren volver a poner los libros en las manos de los niños. ¡Cuanto antes mejor!

Dentro de unos días, las pequeñas criaturas de las minas, de los bosques, de las granjas y las montañas, se reunirán con las pequeñas criaturas de la biblioteca para una gran

convención. Será el 125° congreso internacional de las pequeñas criaturas. Este año hay un solo tema de discusión: ¿cómo volver a traer a los niños a la biblioteca?

Un escarabajo está encargado de distribuir a las criaturas las tarjetas de invitación al congreso. Este puede utilizar sus alas mágicas para recorrer rápidamente las grandes distancias que separan los países en donde viven estas pequeñas criaturas. Apenas entrega la tarjeta de invitación, el escarabajo lleva a la pequeña criatura al lugar de reunión del congreso. Así sucede desde hace varios milenios: las pequeñas criaturas organizaron su mundo y reflexiona juntas para encontrar soluciones.

## **TU MISIÓN MATEMATICA**

Tu **misión** consiste en acondicionar el plano del lugar de reunión de congreso internacional de pequeñas criaturas que este año tendrá lugar el parque nacional El cocuy, en Colombia. También tendrás que calcular costo de acondicionamiento de este lugar de reunión.

Al visitar los diferentes centros de aprendizaje, podrás recortar las figuras de cada una de las cuatro criaturas y pegarlas en el plano. ¡Se verá más bonito!

### **Acontecimiento del lugar de a reunión**

- El espacio reservado para el acontecimiento del lugar de la reunión es un cuadro de 240 cm.
- El lugar de la reunión está dividido en 3 zonas cuadriláteras: a zona de discusión ocupa la mitad  $\frac{1}{2}$  del espacio, un cuarto  $\frac{1}{4}$  del espacio está dedicado a la zona de descanso y el resto será la zona de comidas.
- Cada zona está identificada por un color diferente.

Para guardar los minúsculos libros de cuentos que las pequeñas criaturas siempre llevan con ellas, es importante colocar en cada zona una estantería cuya forma es la de un sólido. Debes escoger entre cinco estanterías propuestas, las que presentan las siguientes características:

- La estantería de la zona de discusión es un prisma con al menos dos caras cuadradas. Estas estanterías tienen un volumen comprendido entre 50 cm y 140 cm cuadrados
- En la zona de reposo, encontramos una estantería que tiene la forma de una pirámide de 5 vértices.
- La estantería es la zona de comidas es un prisma con 9 aristas. Recuerda que las aristas son los lados (segmentos de recta) que limitan las distintas caras.

Para circular en la oscuridad de una estantería a la otra sin correr peligro, debes proveer tres canales de tejas luminosas. Cada teja debe estar compuesta de un número exacto de cuadrículas de 1cm cubico de área.

Para estar seguras que las personas grandes no vean a las pequeñas criaturas esa noche, debes trazar el emplazamiento de un cercado verde alrededor del lugar de la reunión.

### **Costo del proyecto**

El *drolin* es la moneda utilizado por las pequeñas criaturas

### **Costo del cercado:**

Cada centímetro del de cercado cuesta 135 drolines. El servicio de instalación es gratis: los duendes lo instalan gustosamente.

### **Costo de las tejas**

Las tejas de 1cm cubico y las estantería fueron fabricadas por los duendes sin costo alguno.

Los hombres champiñón se encargan de fijar las tejas al piso con precisión. Deben prever 3 minutos para la instalación de una tarjeta y cobran 225 drolines por minuto de trabajo.

Los hombres champiñón ofrecen un precio fijo de 20000 drolines por todo el trabajo de instalación de tejas. Podrás la alternativa más económica.

Al desarrollar tus competencias matemáticas podrás convencer a estas pequeñas criaturas de ir al parque Nacional de Cocuy, para que participen en el Congreso Internacional de la Pequeñas Criaturas.

Tomado de (MEN, 2015)

#### **4. Secuencia Didáctica**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**UNA AVENTURA EN SAN ANDRÉS: MUCHOS PROBLEMAS POR RESOLVER**

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN TEXTUAL**

**IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA**

**Nombre de la asignatura:** Matemáticas y Lenguaje.

**Nombre del docente:** Kelly Johana Tovar Mares, Leidy Carolina Valencia Laso.

**Grupos:** 5°C y 5° A

**Fechas de la secuencia didáctica:** Julio – noviembre.

## **FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN**

### **TAREA INTEGRADORA:**

#### **UNA AVENTURA POR LA ISLA DE SAN ANDRES: MUCHOS PROBLEMAS POR RESOLVER**

Hola, ¿cómo están?, soy Erika \_\_\_\_\_, tengo un hermano llamado \_\_\_\_\_ que vive en la ciudad de Medellín y junto a su hijo \_\_\_\_\_, quieren venir a la Isla en octubre y hacer un recorrido por los sitios turísticos, aprovechando al máximo el tiempo y los lugares, pero ellos no quieren pagar más de la cuenta.

Su profesora me contó que ustedes son muy inteligentes, por eso los invito a que ayudemos a \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_, elaborando una guía turística para ubicarse en la isla, aprovechar el tiempo y conocer los sitios turísticos de San Andrés.

Muchas gracias. ¡Esperamos la guía!

### **OBJETIVOS DIDÁCTICOS**



Comprender la situación problema “Una aventura por la isla de San Andrés: muchos problemas por resolver.”

- Resolver la situación problema y elaborar la guía turística.
- Identificar la superestructura del texto expositivo-descriptivo, enunciado matemáticos.
- Reconocer el autor, propósito y destinatario del texto.
- Identificar elementos de la lingüística textual presentes en el texto y la función que cumplen.

**ESTÁNDARES:** Lenguaje

**Componente:** Comprensión e interpretación textual.

**Competencia:** Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

**Subprocesos:** Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.

Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.

**Componente:** Producción textual

**Competencia:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Subprocesos:** Diseño un plan para elaborar un texto expositivo-informativo (Guía turística).

Produzco un texto expositivo-informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos relacionados con la situación de comunicación, gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.

### **ESTÁNDARES:** Matemáticas

- Componente: Numérico
- Competencias: Resolución de problemas, razonamiento, comunicación.
- Procesos: Resuelvo y formulo problemas cuya estrategia de solución requiera de las relaciones y propiedades de los números naturales y sus operaciones.

Identifico, en el contexto de una situación, la necesidad de un cálculo exacto o aproximado y lo razonable de los resultados obtenidos.

### **CONTENIDOS DIDÁCTICOS**

#### **Contenidos conceptuales:**

- Sitios turísticos de san Andrés.
- Estructura de una guía turística.
- Estructura textual de las situaciones problemas.
- Elementos de la situación comunicativa (autor, destinatario, propósito, transferencia).
- Lingüística textual (conectores, puntuación, léxico, sustitutos).

- Números naturales (adición y sustracción).
- Números decimales (adición y sustracción).
- Tiempo (horas, minutos y segundos)
- Longitud (metro)
- Contenidos procedimentales
- Elaboración de una guía turística.
- Identificación de los sitios turística
- Resolver situaciones problemas.
- Medición de tiempo y longitud.
- Adición y sustracción de números naturales y decimales.

#### **Contenidos actitudinales:**

- Valores: solidaridad, honestidad.
- Actitudes: respeto a las ideas de los otros, trabajo colaborativo.
- Normas: responsabilidad.
- Agrado por el área de matemáticas
- Motivación frente a la resolución de problemas
- Interés en la lectura y comprensión de textos.

#### **Selección y análisis de los dispositivos didácticos**

- Aprendizaje basado en problemas.

- Aprendizaje colaborativo.
- Acompañamiento.
- Ayuda entre pares.
- Explicaciones.
- Construcción guiada del conocimiento.

## FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

## SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA



**Estándar:** Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

**Objetivo:** Socializar los objetivos de la SD, motivando a los estudiantes a la realización de la misma a partir de la tarea integradora, se realizará con la participación de los estudiantes el contrato didáctico, acordando así los objetivos que se tendrán en cuenta para el aprendizaje, las actividades, las responsabilidades que tendremos, las formas de evaluación, las normas de convivencia, etc. Con el fin de lograr la motivación y compromiso de los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica.

### **Indicadores de desempeño:**

Participo de manera colectiva en la construcción de los acuerdos.

### **Inicio:**

#### Actividad 1

Como actividad motivadora para la SD, se presenta a los estudiantes el video Una aventura por la isla de san Andrés: muchos problemas por resolver, en el cual se da a conocer la tarea integradora de la SD.

Posteriormente se socializará el video con los estudiantes mediante preguntas como:

- ¿De qué trata el video?
- ¿Les gusta las situaciones problemas si, no porque?
- ¿Para qué sirven las matemáticas?
- ¿Cómo podemos utilizar las matemáticas en la vida cotidiana?
- ¿Cómo podemos ayudar a Alan y a su mamá para ubicarse en la isla?

A partir de las respuestas obtenidas, se construirá con la participación de todos (estudiantes y docente) los compromisos que tendremos durante el desarrollo de toda la SD; para esto se realizará una lluvia de ideas, cada estudiante da su opinión de lo que considera es lo más importante para el cumplimiento de los objetivos y las normas que debemos tener, las ideas serán copiadas inicialmente en el tablero, donde se podrán ajustar hasta llegar a un acuerdo final, una vez quede el contrato didáctico terminado será copiado

en una cartelera la cual estará pegada en el salón de clase en un lugar visible para todos. De manera simbólica todos firmaran el acuerdo.

La docente les explicará a los estudiantes que en cada sesión se tendrá en cuenta lo trabajado en la sesión anterior, para que los estudiantes puedan identificar como se relacionan los aspectos abordados en cada una de ellas, identificando a la vez, los aprendizajes logrados y lo que aún requiere fortalecerse.

## **SESIÓN NO 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES**

### **Actividad 2**

**Estándar:** Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

**Objetivo:** Identificar los saberes previos que poseen los estudiantes acerca de la ubicación y precio de los sitios turísticos de la isla, medios de transporte, restaurantes etc.

### **Inicio:**

La docente presenta al grupo un mapa de la isla de San Andrés. Se plantea preguntas como:

- ¿Qué ciudad es?
- ¿A qué departamento pertenece?
- ¿Dónde está ubicado?
- ¿Qué sitios de la isla conoces?
- ¿Cuáles son los principales sectores?
- ¿Qué actividades se pueden hacer en la isla?

**Desarrollo:**

Los estudiantes se organizarán en grupos de 5 integrantes en los que nombran los sitios de la isla que conozcan:

- Grupo 1: Restaurantes
- Grupo 2: Hoteles u hospedajes
- Grupo 3: Playas
- Grupo 4: Sitios para conocer

Cada grupo escribe en un rótulo de papel el nombre del lugar que conocen y los ubican en el mapa.

**Cierre:**

Cada grupo presenta a la clase los lugares que han identificado. Entre todos aportamos información para completar el mapa de la isla. Para finalizar se plantea a los estudiantes las preguntas: ¿Está completo el mapa?, ¿Qué falta en el mapa?, ¿Qué le podemos agregar?

Materiales: papel periódico, marcadores, cartulina, lápices, croquis de la isla.

**Actividad 3**

**Estándar:** Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

**Objetivo:** Identificar los saberes previos que poseen los estudiantes acerca de las situaciones problema, su estructura, quién y para qué lo escribió, a quién va dirigido.

**Indicador de desempeño:** identifico las características principales de una situación problema.

**Inicio:**

A partir del título, la docente pregunta a los estudiantes, quienes conocen un estadio, qué tipo de estadios conocen, qué actividades se realizan en estos y qué se debe tener en cuenta para asistir a uno de ellos.

Luego, cada estudiante recibe una copia del texto. La docente lee en voz alta mientras los estudiantes siguen la lectura en sus copias.

Al finalizar la lectura la maestra pregunta:

- ¿Qué clase de texto leímos?
- ¿Qué características tiene el texto?

**Desarrollo:**

Se organizaran los estudiantes en grupo de 3 integrantes, a cada grupo se entregará una copia de la situación problema para que lo lean y analicen sus características y estructura. Teniendo en cuenta las siguientes indicaciones.

Completa el siguiente cuadro:

¿Quién crees que escribió el texto?	
¿Para quién crees que se escribió este texto?	



¿Para qué fue escrito este texto?	
¿Es un texto: narrativo, expositivo, argumentativo?	

### **Cierre:**

Al finalizar, se socializa el cuadro y entre todos se llegan acuerdos para responder cada interrogante.

## **SESIÓN NO 3: SITUACIÓN COMUNICATIVA: CONTEXTUALIZACIÓN**

### Actividad 4

**Objetivo:** Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

### **Inicio**

Presentación del video Mundial de fútbol Rusia 2018.

A partir de este plantear preguntas como: ¿de qué trata el video?, ¿Qué estadios conoces?, ¿Qué actividades se pueden realizar en estadios?, ¿Cómo están organizados los estadios?, entre otras.

### **Desarrollo**

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes, se pide que recuenten de que trata en la situación problema ¡De vacaciones en Barranquilla!, en qué consiste la tarea a

resolver y qué elementos son necesario para resolverla. Entre todos reconstruimos la situación y la profesora registra en el tablero la información.

Posteriormente, se propone a los estudiantes que en equipos representen mediante un esquema la situación problema, teniendo en cuenta la tarea a resolver y los elementos a tener en cuenta, para luego, explicar la situación problema a los compañeros de clase.

### **Cierre**

Cada grupo presenta el esquema elaborado y explican la tarea realizar de acuerdo a la situación problema, respondiendo las preguntas: ¿Qué debemos resolver?, ¿Qué elementos necesitamos para darle solución?

## **SESION NO 4: SITUACIÓN COMUNICATIVA: AUTOR**

### Actividad 5

**Estándar:** Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código o canal, texto y situación comunicativa.

**Objetivo:** Identificar el autor, propósito y destinatario del texto.

### **Inicio**

La docente plantea las siguientes preguntas:

- ¿Qué nombre se le puede dar a la persona que escribe el texto?
- ¿Qué significado tiene para ustedes la palabra propósito?
- ¿Cómo se denomina al público a quien se le escribe?

Entre todos se llegan a acuerdos para definir los términos: autor, propósito y destinatario, en el tablero se registran las definiciones.

### **Desarrollo**

Se conformaran grupos de 3 estudiantes. A cada grupo se le entregara el libro original que contiene la situación problema ¡Vamos al estadio! (De la cual se adaptó de viaje a Barranquilla) y entre todos se hace la lectura de este.

A cada grupo se le entregara la siguiente rejilla:

Situación problema: Vamos al Estadio

Elementos de la situación comunicativa

Definición

En “Vamos al Estadio”

Autor:

Destinatario

Propósito

La docente proyectara la rejilla, la lee en voz alta y explica cómo desarrollar la actividad con base al texto. Cada grupo realiza el ejercicio. Posteriormente cada grupo presenta la rejilla, se comparan las respuestas y entre todos se construye la definición de los elementos de la situación comunicativa.

### **CIERRE**

De manera individual cada estudiante resolverá las siguientes preguntas. Al finalizar se analizan las preguntas y las opciones de respuestas.

1. Usted considera que los autores del texto anterior, podrían ser:
  - a. Expertos en el campo de la tecnología.
  - b. Expertos en el campo deportivo.
  - c. Miembros del programa de matemáticas.
  
2. Las entidades que pudieron publicar la situación problema son:
  - a. Entidades de educación.
  - b. Entidades de recreación y deporte.
  - c. Entidades de una agencia de viaje.
  
3. De acuerdo a las características del texto, se puede afirmar que fue escrito para:
  - a. Estudiantes que presentan las pruebas saber 11.
  - b. Familias que van a ver un partido de futbol.
  - c. Estudiantes de una clase de matemáticas.
  
4. EL autor utiliza un lenguaje apropiado para:
  - a. Estudiantes de primaria de una clase de matemáticas.
  - b. Estudiantes de transición de una clase de deportes.
  - c. Estudiantes de bachillerato se una clase de informática.

5. De acuerdo al contenido del texto, sus autores pretenden:
  - a. Plantear las causas y consecuencias de una problemática.
  - b. Presentar características y datos de una situación a resolver.
  - c. Definir el concepto de situación problema.
  
6. El contenido del texto anterior tiene como objetivo:
  - a. Dar a conocer en qué consisten las situaciones problemas.
  - b. Argumentar las causas de una situación problema.
  - c. Plantear información de una situación problema a resolver.

### **SESION NO 5: SITUACIÓN COMUNICATIVA: PROPÓSITO**

**Estándar:** Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código o canal, texto y situación comunicativa.

**Objetivo:** Identificar el propósito de diferentes tipos de textos.

#### **Actividad 6**

#### **Inicio**

A partir de la pregunta: ¿Qué texto se elaboró la sesión anterior?, entre todos reconstruimos los aprendizajes de la actividad pasada. Luego pregunto a los estudiantes, ¿Qué es un propósito?, ¿los textos tienen algún propósito?, ¿Quién formula el propósito de un texto?

Con base en cada texto, presento a los estudiantes la siguiente tabla, la cual cada equipo debe completar:

Texto:	
Autor:	
Propósito:	

### **Desarrollo**

En los mismos equipos que redactaron el texto, los estudiantes completan la tabla. Cada equipo expone a la clase el trabajo realizado.

### **Cierre**

Para finalizar, le pregunto a los estudiantes: ¿Todos los textos tienen el mismo propósito? Los estudiantes expresan sus opiniones y llegamos a consensos.

### **Actividad 7**

#### **Inicio**

Teniendo en cuenta los textos que se viene trabajando en las sesiones anteriores, a cada grupo de estudiantes se presenta el cuadro:

Texto:	
--------	--

Tipología textual:	
Propósito:	

### **Desarrollo:**

En equipos, los estudiantes completan el cuadro anterior. Se socializan cada cuadro.

### **Cierre:**

Entre estudiantes y maestra, reconstruimos los propósitos de cada tipo de texto: narrativo, expositivo, argumentativo.

## **SESION NO 6: SITUACIÓN COMUNICATIVA: DESTINATARIO**

### Actividad 8

**Estándar:** Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código o canal, texto y situación comunicativa.

**Objetivo:** Identificar el destinatario del texto.

### **Inicio:**

Presento en diapositiva el texto “Presentación”, carta de la Ministra de Educación a los Docentes, del cuadernillo del estudiante 5°, PTA. Lo leo en voz alta mientras los estudiantes siguen la lectura en copias del texto. Posteriormente, pregunto, qué tipo de texto

es, de qué trata, cuál es su propósito, a quién está dirigido. Con base en las respuestas de los estudiantes, contextualizo la carta, explico y muestro que el material de PTA, provee a las instituciones cuadernillos para los estudiantes y para el docente.

### **Desarrollo:**

Propongo a los estudiantes que, de manera individual, lean nuevamente la carta e identifiquen el destinatario las situaciones problemas matemáticas presentes en los cuadernillos. Para ello, señalen en el texto, las frases u oraciones que indiquen el destinatario.

### **Cierre:**

Para finalizar, los estudiantes socializan las partes del texto que consideren indican el destinatario, entre todos analizamos las diferentes respuestas y determinamos para quien se escribe los cuadernillos del programa PTA.

## **SESION NO 7: SITUACIÓN COMUNICATIVA: TRANSFERENCIA**

### **Actividad 9**

**Estándar:** Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código o canal, texto y situación comunicativa.

**Objetivo:** Identificar situaciones en las que se pueda presentar problemas similares.

### **Inicio:**

Se conforman parejas de estudiantes, a cada grupo se entregan dos situaciones problemas para ser leídas. Cada estudiante debe leer ambas situaciones problemas e identificar la situación a resolver en cada una de ellas.



**Desarrollo:**

Posterior a la lectura inicial, se solicita a los estudiantes que determinen si las situaciones leídas presentan o no el mismo problema a resolver y expliquen sus respuestas.

Posteriormente, la docente presenta los tres textos leídos (cada pareja recibió dos textos), entre todos se determinan cuales presentan la misma situación problema y cuáles no, explicando las razones.

**Cierre:**

Para finalizar, se propone a los estudiantes que formulen una situación similar en la que si presente uno de los problemas anteriores y comparta con el grupo.

**SESIÓN NO 8: SUPERESTRUCTURA: TÍTULO****ACTIVIDAD 10****Estándar**

Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

**Objetivo**

Elaborar títulos acorde al contenido del texto.

**Inicio**

A partir de la situación problema leída en la clase anterior “el congreso de las pequeñas criaturas” se le solicita a los estudiantes que recuerden en qué consiste y propone elaborar un nuevo título.

## **Desarrollo**

Se les pedirá a los estudiantes que se hagan por parejas, y que planteen un título para la situación problema, teniendo en cuenta los siguientes criterios, que esté relacionado con el texto, corto, atractivo y creativo. Para esto tendrán un tiempo de 15 minutos.

Finalizado el tiempo cada grupo presentara el título y mencionara porque lo escogieron, estos títulos estarán copiados en el tablero, a medida que valla pasando los grupos sus compañeros les podrán hacer recomendaciones sobre mismo , finalizada la presentación de todos los grupos se escoge el título que ellos consideren más apropiado para el texto.

## **Cierre:**

Finalizada la actividad anterior entre docentes y estudiantes analizan todo el texto con su título correcto.

## **Actividad 11**

**Estándar:** Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

## **Objetivo:**

Utilizar el título que este más acorde a la situación problema

## **Inicio**

Se les mostrara a los estudiantes la imagen de la situación problema, a partir de ella se le realizarán preguntas de anticipación de cómo podría llamarse la situación, las respuestas a las preguntas que se les realizaran serán copiadas en el tablero.

- Cual creen que es el título de la situación problema
- Qué relación debe de haber entre el título y la situación problema
- Qué relación puede tener la imagen con el título de la situación problema
- El título de la situación problema podría ser un gigante en apuros ¿si, no porque?
- Cual creen que es el título de la situación problema.

### **Desarrollo**

Se les pedirá a los estudiantes que se hagan por parejas, seguidamente la docente les entregara a cada pareja el texto sin el título, Finalizado el tiempo cada grupo expondrá el orden que le dieron a su texto, al final la docente les mostrara el orden correcto del mismo. Posteriormente la docente tiene pegados en el tablero posibles títulos para la situación problema.

- La huerta
- Los gigantes
- La huerta de los gigantes
- Las huertas de los gigantes

Cada grupo debe escoger un título para la situación problema además de ello debe mencionar las razones por las cuales escogieron ese título.

### **Cierre:**

Finalizada la actividad anterior entre docentes y estudiantes se construye el concepto de que es un título y cuál es su importancia en los textos.

## **SESION NO 9: SUPERESTRUCTURA: CONTEXTO O SITUACIÓN**

### **ACTIIDAD 12**

#### **Inicio**

La docente le mostrara a los estudiantes una situación problema ¡El sabio loco!, donde inicialmente ellos deberán descubrir de que trata la situación problema, esto lo irán descubriendo a través de diferentes preguntas.

- ¿De que creen que trata el texto?
- ¿Cuál será el título del texto?
- ¿Dónde creen que transcurre la historia?
- ¿A que científico se parece o puede hacer referencia la imagen y porque?
- ¿Qué cosas creen que hace el sabio?

#### **Desarrollo:**

Seguidamente la docente le entregara una copia a cada estudiante donde inicialmente la docente lo leerá en voz alta y los estudiantes seguirán la lectura, posteriormente entre todos (estudiantes y docentes) analizaran cada uno de los párrafos del texto e irán identificando las partes globales del mismo (contexto, datos e interrogante).

#### **Cierre:**

Finalizado el ejercicio anterior, se resolverán las dudas que tengan los estudiantes sobre la actividad anterior

## **SESIÓN No 10: SITUACIÓN COMUNICATIVA: DATOS**

### Actividad 13

**Estándar:** Resuelvo y formulo problemas cuya estrategia de solución requiera de las relaciones y propiedades de los números naturales y sus operaciones.

**Objetivo:** Identificar la superestructura del texto.

#### **Inicio:**

La docente les recordara con los estudiantes la situación problema ¡El sabio loco!, esto lo irán descubriendo a través de diferentes preguntas.

- ¿De qué trataba el texto que trabajamos la clase anterior?
- ¿Cuál será el título del texto?

#### **Desarrollo**

Seguidamente la docente le entregará a cada estudiante una copia de la situación problema, ella inicialmente leerá en voz alta la lectura y los estudiantes la seguirán. Posteriormente los estudiantes se colocaran en grupos de 3, cada grupo de estudiante deberán resolver la situación y ayudar al sabio loco.

#### **Cierre:**

Cada grupo expone inicialmente cuales fueron los datos que consideraron más importantes, y enseguida dan su respuesta de como ayudaron al sabio loco. Para finalizar la docente aclarara las dudas que tengan los estudiantes.

### Actividad 14

**Estándar:** Resuelvo y formulo problemas cuya estrategia de solución requiera de las relaciones y propiedades de los números naturales y sus operaciones.

**Objetivo:** Identificar las estrategias que utilizan los estudiantes para resolver situaciones problemas.

**Inicio:**

A partir de la situación problema trabajada anteriormente, los estuantes en los mismos grupos de la clase anterior, se reunirán y propondrán una situación similar a la realizada con el sabio loco.

Se les propone a los estudiantes resolverla de manera individual. Para ello la docente hace una lectura en voz alta, se indagan a los estudiantes que dudas o interrogantes les genera la situación problema.

**Desarrollo:**

Se le entregara la copia del texto leído anteriormente para que ellos tengan una orientación y puedan proponer una situación similar.

**Cierre:**

De manera grupal se verifica los ejercicios obtenidos por cada grupo y la estrategia utilizada para resolver la misma.

**SESIÓN No 11. SUPERESTRUCTURA: INTERROGANTE**

**ACTIVIDAD 15:**

**Estándar:** Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

**Desempeño:** Conozco la estructura textual del texto expositivo-descriptivo, enunciados matemáticos (situación problema)

**Inicio:**

En equipos de tres estudiantes, la docente entrega una situación problema “el buzo de la ciudad perdida” dividida en partes en hojas de papel (como un rompecabezas) para que los estudiantes lo organicen en orden, de principio a fin, como lo consideren adecuado.

Algunos equipos recibirán el rompecabezas incompleto para suscitar la reflexión.

**Desarrollo:**

Después de armada la situación problema por cada equipo, la docente proyecta las partes del problema y las organiza de acuerdo al trabajo realizado por los estudiantes. Se discute entre estudiantes y maestra la coherencia y cohesión de los textos propuestos.

**Cierre:**

Para finalizar, la maestra presenta el texto original para comparar con los textos elaborados por los estudiantes. Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes, la docente pregunta:

- ¿Son comprensibles los textos organizados por los estudiantes?
- ¿Qué sucede en los textos que les falta el título, los datos o la pregunta?

**SESIÓN No 12: LINGÜÍSTICA TEXTUAL: CONECTORES**

## Actividad 16

**Estándar:** Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Subproceso: Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.

**Objetivo:** Identificar conectores y su función en textos expositivos-descriptivos, enunciados matemáticos

### **Inicio:**

Se conforman equipos de 4 estudiantes. La docente lee en voz alta el siguiente texto:

Situación problema: La exposición de arte.

Para fomentar el arte \_\_\_\_\_ la cultura en la escuela, la dirección de la misma ha propuesto a los estudiantes exhibir las mejores obras de arte creadas durante el año escolar.

La escuela ha puesto una sala rectangular de exhibición a disposición de los estudiantes \_\_\_\_\_ les ha dado la libertad para pintar los muros de esta sala, enmarcar las obras escogidas \_\_\_\_\_ crear el modelo de un mosaico que será pintado \_\_\_\_\_ por los estudiantes de la escuela e instalado en el centro de la sala.

Para llevar a cabo la exposición, es necesario realizar las siguientes tareas:

- Determinar la cantidad requerida de recipientes de 1 litro (1L) de pintura, para pintar toda la sala de exhibición.



- Determinar el costo total de enmarcado de los cuadros.
- Crear el mosaico.

Cada estudiante recibe el texto para completar las palabras que hagan falta.

### **Desarrollo:**

Seguidamente, se presenta un cuadro, el cual se debe completar con el texto anterior

Fragmento	Conector	Función	Se puede remplazar por

### **Cierre:**

Se proyecta en el tablero el cuadro con algunas de las frases seleccionadas por estudiantes.

Regresando al texto, en el texto, se identifica los conectores presentes y la función que cumplen en este.

## **SESIÓN No 13. LINGÜÍSTICA TEXTUAL: LÉXICO**

### **Actividad 17**

**Estándar:** Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Subproceso: Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.

**Objetivo:** Construir el significado de palabras a partir del texto

**Inicio:**

Se presenta en diapositivas la situación problema “El congreso de las pequeñas criaturas”, y se indaga a los estudiantes por palabras que desconozcan su significado.

**Desarrollo:**

A cada estudiante se le entrega una copia de la situación problema leída al inicio de las clases, para que en esta subraye las palabras de las que desconoce su significado. Luego, con base en el texto, construyen el significado con sus propias palabras.

**Cierre:**

Se socializan las definiciones creadas por los estudiantes y se verifica que concuerde con planteado en la situación inicial.

## **SESIÓN NO. 14: LINGÜÍSTICA TEXTUAL: SUSTITUTOS**

Actividad 18

**Estándar:** Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Subproceso: Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.

**Objetivo:** Identificar los sustitutos presentes en el texto y la función que cumplen en este.

**Inicio:**

A partir de la situación problema abordada en la actividad anterior, se indican a los estudiantes algunas palabras, para que ellos, con base en el texto, identifiquen a que hacen referencia.

**Desarrollo:**

Los estudiantes socialización sus concepciones respecto a las palabras indicadas, entre todos se determina a que se refiere cada una de ellas.

**Cierre:**

La docente explica que son los sustitutos, y con ayuda de los estudiantes construyen la definición.

## **SESIÓN NO. 15: LINGÜÍSTICA TEXTUAL: PUNTUACIÓN**

### **Actividad 19**

**Estándar:** Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Subproceso: Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.

**Objetivo:** Identificar la función de los signos de puntuación en el texto

**Inicio:**

A cada estudiante se le entrega una situación problema sin signos de puntuación para ser leída.

**Desarrollo:**

Cada estudiante ubica los signos de puntuación que hacen falta en el texto.

En el tablero, la docente escribe algunas oraciones y ubica los signos de puntuación según las indicaciones de los estudiantes. Se lee las oraciones y se verifica que los signos sean adecuados, al tiempo que se construye la función que cumplen los signos en el texto.

**Cierre:**

Se comparan las producciones de los estudiantes con el texto original.

## **SESIÓN NO 16. ELABORACIÓN DE LA GUÍA TURÍSTICA**

Actividad 20

**Inicio:**

Se lleva a la clase diferentes folletos para que los estudiantes conozcan la forma como están organizados, entre todos, diseñamos un modelos para la guía turística. Se organizan equipo de 4 estudiantes, para consultar información respecto a los hoteles, sitios turísticos, restaurantes y transporte de la isla.

**Desarrollo:**

Cada equipo socializa la información recolectada, elabora en cartulina el folleto, teniendo en cuenta el diseño previo.

**Cierre:**

Cada equipo socializa el folleto elaborado.

**Fase de evaluación**

La evaluación se realiza durante todo el desarrollo de la secuencia didáctica; a través de preguntas y retroalimentación.

**Cuestionario Pos-test****Cuestionario**

Con base en el texto anterior “**El congreso internacional de las pequeñas criaturas**” responda las siguientes preguntas, marque con una **X** o subraye la opción que considere correcta. (Debe escoger sólo una sola opción y no se requiere la solución del problema.

1. El autor utiliza un lenguaje apropiado para:
  - a. Estudiantes de primaria de una clase de matemáticas.
  - b. Estudiantes de transición de una clase de deportes.
  - c. Estudiantes de bachillerato de una clase de economía.
  
2. El contenido del texto anterior tiene como objetivo:

- a. Dar a conocer en que consiste las situaciones problemas.
- b. Argumentar las causas de una situación problema.
- c. Plantear información de una situación problema a resolver.

3. El título empleado es de carácter:

- a. Expresivo porque no aporta información del texto.
- b. Informativo porque refiere el contenido del texto.
- c. Descriptivo porque llama la atención sobre un hecho

4. Una situación similar a la anterior es:

- a. La rectora del colegio requiere un presupuesto para un arreglo.
- b. Los estudiantes deben organizar un evento, el lugar y el costo.
- c. El gerente del supermercado solicita el balance de los gastos del mes.

5. Las entidades que pudieron publicar la situación problema son:

- a. Entidades de educación.
- b. Entidades de recreación y deporte.
- c. Entidades asociadas a una agencia de construcción.

6. En la oración: “este puede utilizar sus alas mágicas para recorrer rápidamente las grandes distancias”.

El pronombre este se refiere a:

- a. Los niños
- b. Los libros

c. Los escarabajos

7. El título del texto anterior puede considerarse.

a. Adecuado porque argumenta el contenido de la situación descrita en el texto

b. Adecuado porque mantiene relación con el contenido en el texto.

c. Inadecuado porque no tiene relación con el contenido en el texto.

8.Cuál de las siguientes situaciones se asemeja a la del problema:

a. Sofía y su hermano deben comprarle un regalo a su mamá, pero no tienen el presupuesto.

b. El rector del colegio quiere acondicionar la sala de informática y conocer el costo adquirir.

c. Juan está planeando su boda, tiene un presupuesto, pero necesita saber cuál sería el costo total.

9. De acuerdo con las características del texto, se puede afirmar que fue escrito para:

a. Estudiantes que presentan las pruebas Saber 11.

b. Duendes, diablillos y hadas.

c. Estudiantes de una clase de matemáticas.

10. Según el texto, el contexto que expone el problema es:

a. Llevar acabo el 125 congreso internacional de las pequeñas criaturas.

b. Conocer el costo de un congreso internacional de las pequeñas criaturas.

c. Establecer el costo total del congreso internacional de las pequeñas criaturas.

11. De acuerdo con el contenido del texto, la intención es:

- a. Saber cuánto cuesta ir a un congreso.
- b. Acondicionar el plano del lugar de reunión y calcular el costo.
- c. Emplear las operaciones básicas para calcular el costo.

12. Se puede afirmar que los datos que permiten resolver el problema son:

- a. Medidas del espacio y estantería y costo del proyecto.
- b. Volumen de las estanterías y costo de las tejas.
- c. Fecha y lugar del congreso de las pequeñas criaturas.

13. La oración que se relaciona con la situación inicial es:

- a. Calcular el costo del acondicionamiento del lugar de reunión.
- b. El drolin es la moneda utilizada por las pequeñas criaturas.
- c. Algunos duendes, diablillos o hadas viven detrás de las bibliotecas.

14. La situación problema plantea que se debe responder a:

- a.** Organizar el lugar reunión y calcular el costo del acondicionamiento.
- b.** Organizar el lugar reunión y enviar las tarjetas de invitación al congreso.
- c.** Determinar el número de criaturas que asistirán al congreso y enviar las tarjetas de invitación.

15.Cuál de las siguientes oraciones indican la situación a resolver:



- a. Para circular en la oscuridad de una estantería a otra sin correr peligro ...
- b. Podrás convencer a estas pequeñas criaturas de ir al parque del cocuy...
- c. Acondicionar el plano del lugar y calcular el costo de acondicionamiento...

16. En el texto la palabra acondicionar significa:

- a. Estimar el gasto de un dinero determinado.
- b. Disponer o preparar algo de manera adecuada.
- c. Establecer reglas o normas de comportamiento.

17. En el texto, la palabra en efecto puede ser remplazada por:

- a. Sin embargo.
- b. También.
- c. De hecho.

18. En la oración:

“Ahora, el pequeño pueblo debe quitar constantemente el polvo que se acumula en los libros”.

La palabra ahora cumple la función de:

- a. Establecer relaciones temporales de los enunciados.
- b. Establecer diferencias entre los enunciados.
- c. Agregar nueva información al texto.

19. En la oración “también tendrá que calcular el costo de acondicionamiento de este lugar de reunión”.

La palabra calcular se entiende como:

- a. Estimar el costo total del congreso de las pequeñas criaturas.
- b. Cuenta que se hace con operaciones matemáticas.
- c. Calculo que se hace con números por media operación matemática.

20. En el texto, la expresión “para guardar los minúsculos libros de cuento que las pequeñas criaturas llevan con ellas”: puede ser remplazada por:

- a. Consigo misma.
- b. Libros.
- c. Niños.

21. En la frase “recuerda que las aristas son los lados (segmento de recta)”.

La función de ( ) es:

- a. Separar dos o más las ideas.
- b. Aclarar o precisar algún dato.
- c. Plantear alguna pregunta.

22. Cuál de los siguientes datos **NO** es necesario para resolver el problema.

- a. El costo de cada centímetro del cercado
- b. Conocer el área del lugar de reunión
- c. Conocer el lugar del congreso.

23. La expresión que corresponde a *una* de las tareas a resolver es:

- a. También tendrá que calcular el costo de condicionamiento.
- b. El drolin es la moneda utilizada por las pequeñas criaturas.
- c. La distribución de la carta debe ser hecha por un escarabajo.

24. Usted considera que los autores del texto anterior, podrían ser:

- a. Expertos en el campo de la tecnología.
- b. Expertos en el campo deportivo.
- c. Miembros del programa de matemáticas.

**MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN**